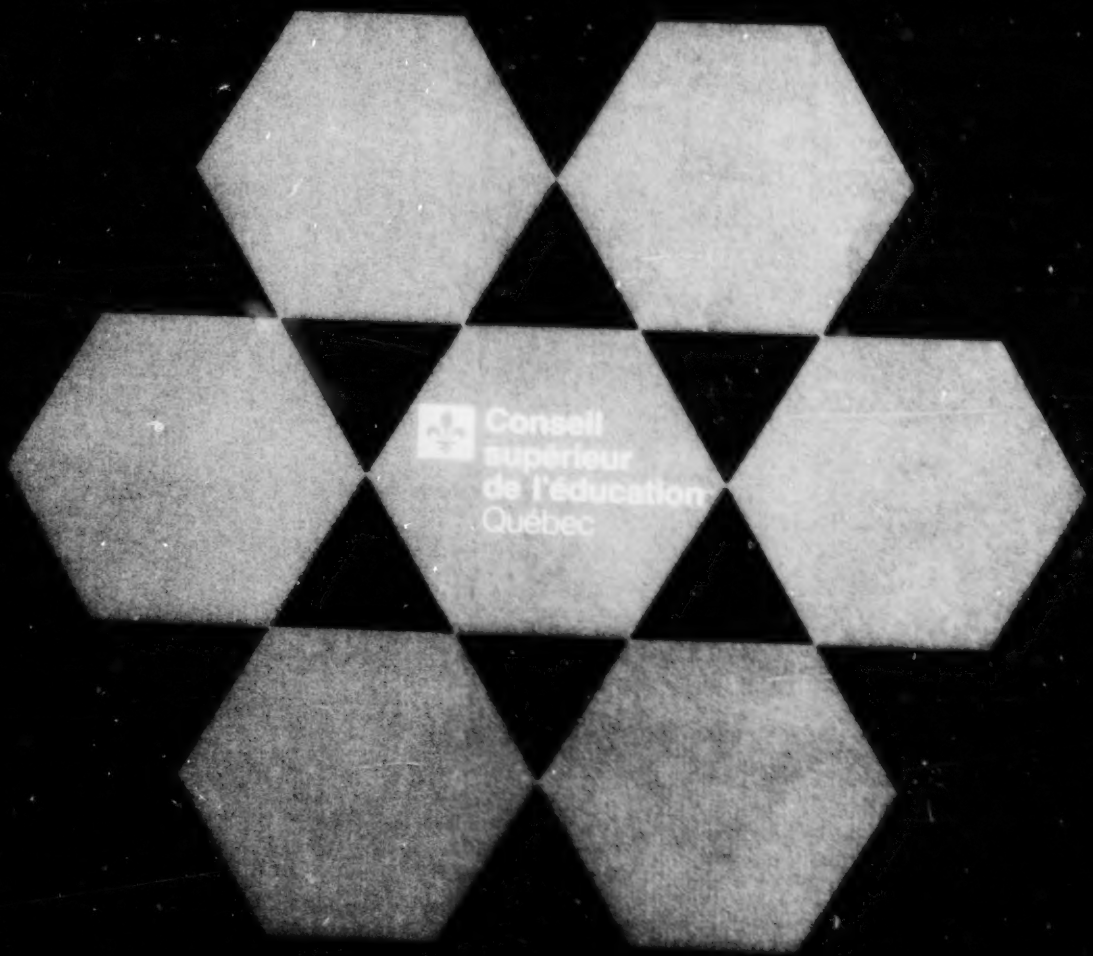
LA FORMATION À DISTANCE DANS LE SYSTÈME D'ÉDUCATION : UN MODÈLE À DÉVELOPPER

Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science.



Québec

89-02056/

Avis adopté à la 349e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 19 août 1988

ISBN : 2-550-14649-2
Dépôt légal : quatrième trimestre 1988
Bibliothèque nationale du Québec

LA FORMATION À DISTANCE DANS LE SYSTÈME D'ÉDUCATION : UN MODÈLE À DÉVELOPPER

Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science.

RECEIVED
JAN 31 1989
CANADIAN
EDUCATION ASSOCIATION

Table des matières

Page

Introduction 1

Chapitre 1 **Un atout de plus pour le système d'éducation** 3

1.1 Des populations à satisfaire 3

1.2 La formation à distance, un moyen éducatif original 8

1.3 Un moyen de lever certaines barrières 13

Chapitre 2 **La situation actuelle de la formation à distance au Québec** 17

2.1 Une image diversifiée selon les ordres d'enseignement 17

2.2 Des facteurs d'explication de la situation actuelle 24

2.3 Des acquis importants et des problèmes qui demeurent 33

Chapitre 3 **Des pistes de développement et des voies d'action** 37

3.1 Des assises indispensables 37

3.2 Une voie d'action adaptée à la situation 41

3.3 Une mise en œuvre réaliste et progressive 46

Conclusion 53

Annexes 57

Introduction

L'évolution sociale et culturelle et les transformations de l'économie et du marché du travail posent de plus en plus à l'ensemble de la population le défi d'accroître sa formation de base et celui d'actualiser et de développer ses compétences professionnelles. Le temps semble révolu où une formation initiale parfois relativement courte, prise dans la jeunesse, était suffisante pour la vie et où l'expérience pouvait à la limite remplacer la formation. Pour résoudre les problèmes complexes de leur vie quotidienne et pour assurer leur entrée, leur maintien ou leur progression sur le marché du travail, les gens comptent de plus en plus sur un système d'éducation, ouvert aux populations «adultes» comme aux populations «jeunes».

D'ailleurs, au cours des vingt dernières années et de façon plus significative ces dernières années, le système d'éducation a trouvé des solutions originales pour répondre à une demande croissante de formation de la population, notamment en adaptant ses services aux besoins et aux caractéristiques des populations adultes. Parmi tout un éventail de mesures prises par les établissements dans ce secteur, on peut mentionner, à titre d'illustration, les réalisations suivantes: rattrapage scolaire, entrées périodiques et sorties variables, accueil et référence, reconnaissance des acquis expérientiels, alphabétisation, formation sur mesure, déconcentration des lieux de formation, formation hors campus.

Pourtant, au même moment, on doit constater que, relativement à l'ensemble de la population, encore trop peu d'adultes participent à des activités de formation dispensées par les établissements publics. Dans des avis récents, le Conseil a mis en évidence les besoins de formation existants de groupes diversifiés[1]. Parmi ceux-ci, plusieurs n'utilisent toujours pas les services éducatifs des établissements publics. On peut penser que certaines barrières, que le système d'éducation n'a pas encore réussi à lever, les en empêchent.

Dans le présent avis, le Conseil s'interroge donc sur la formation à distance comme moyen de rejoindre davantage certaines populations et de leur rendre accessibles, précisément en levant certaines barrières, des services de formation adaptés à leur situation. C'est donc dans une perspective d'accessibilité et d'ouverture du système d'éducation et pour mieux répondre aux besoins d'une population hétérogène qu'on se penche ici sur la formation à distance, en tant que voie éducative complémentaire, à tous les ordres d'enseignement.

Pour traiter cette question complexe, le Conseil, par l'entremise de sa Commission de l'éducation des adultes, a réalisé un inventaire des activités de formation à distance au Québec, a organisé un colloque sur ce thème, réunissant des porte-parole de tous les ordres d'enseignement et des représentants du monde du travail et des organismes sociocommunautaires, a tenu deux tables rondes avec des

1. CSE, *Des priorités en éducation des adultes*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1987 et *Le Perfectionnement de la main-d'œuvre au Québec : des enjeux pour le système d'éducation*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1988.

usagers des cours par correspondance du secondaire et du collégial[2]. De plus, il a mené des entrevues avec des responsables d'établissement de tous les ordres d'enseignement et des représentants d'organismes nationaux d'éducation. Et il a également examiné la situation de la formation à distance dans d'autres pays.

Le présent avis comprend trois chapitres. *Le premier chapitre* montre que la formation à distance peut constituer un atout de plus pour le système d'éducation, en contribuant à lever certaines barrières et en favorisant, pour autant, une réponse appropriée aux attentes de certaines populations désireuses de poursuivre leur formation. *Le deuxième chapitre* présente un inventaire de la situation actuelle de la formation à distance au Québec, mais cherche également, après avoir dégagé quelques facteurs d'explication de cette situation, à cerner les acquis importants et les problèmes qui demeurent. *Le troisième chapitre* indique des pistes de développement et trace des voies d'action, qui visent à accroître l'accessibilité des services dans un système d'éducation intégré. Les recommandations qu'il contient tentent aussi de proposer une mise en œuvre réaliste et progressive, qui tienne compte à la fois du vécu des établissements et de l'état de développement de la formation à distance à chaque ordre d'enseignement.

2. Parmi ceux-ci, certains, par exemple, poursuivaient leur formation générale et d'autres, leur formation professionnelle ; certains étaient travailleurs et d'autres, en chômage ; certains avaient réussi leurs cours, alors que d'autres les avaient abandonnés.

Chapitre 1

Un atout de plus pour le système d'éducation

La population du Québec, en particulier depuis le début des années 60, s'est dotée d'un système d'éducation et de réseaux d'établissements couvrant l'ensemble de son territoire et offrant des services variés et de qualité, de la maternelle à l'université. La démocratisation des structures et l'accessibilité des services se sont nettement accrues. Mais l'évolution économique et sociale poursuit toujours sa pression sur la demande de formation. Dans ce contexte, on peut se demander dans quelle mesure les établissements scolaires peuvent répondre adéquatement à l'ensemble des besoins de formation de la population. Il convient ainsi de s'interroger sur la formation à distance, sur sa capacité de combler certaines lacunes du système et de lever certaines barrières. C'est l'objet du présent chapitre.

Ce chapitre comprend trois sections. *La première* montre que les établissements sont toujours confrontés à une demande croissante de formation et que, tant que certaines barrières ne seront pas levées, des populations ne verront pas leurs besoins de formation satisfaits. *La deuxième* précise la nature et les caractéristiques de la formation à distance, en montrant qu'elle doit être envisagée comme une voie éducative complémentaire intégrée au système. *La troisième* souligne le fait que la formation à distance peut être un moyen de lever certaines barrières, que celles-ci relèvent des attitudes, de la situation ou des établissements eux-mêmes.

1.1 Des populations à satisfaire

Depuis la réforme amorcée avec le rapport Parent, le système d'éducation connaît une augmentation continue de ses effectifs adultes. Aujourd'hui encore, on doit prendre acte d'une demande croissante de formation de la part des populations adultes et il y a tout lieu de croire que cette tendance se poursuivra dans les prochaines années. Si, pour beaucoup d'adultes, comme pour la plupart des jeunes d'ailleurs, la formation en établissement demeure une réponse pertinente à leurs besoins et à leurs attentes, il en reste pourtant qui, à cause d'obstacles reliés à leurs attitudes ou à leur situation propre, voire à cause de barrières institutionnelles relevant du système d'éducation, sont toujours en quête de services qui leur conviennent.

Première observation : ***la demande de formation continue de croître***. Depuis la réforme scolaire des années 60, en effet, on observe une demande croissante chez les jeunes en processus continu de formation, chacun désirant aller le plus loin possible et un grand nombre souhaitant de plus en plus atteindre une formation collégiale, voire universitaire[1]. Parallèlement, mais selon un rythme différent et des choix davantage orientés en fonction des situations de vie, on constate aussi une demande croissante de formation de la part de la population adulte. Un rapide coup d'œil sur les faits révèle que les personnes inscrites à l'éducation des adultes dans les établissements se sont multipliées au-delà des prévisions les plus

1. CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Rapport 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1988, chapitre 2.

optimistes[2]. À ces activités de formation des adultes réalisées dans le système public, il faut ajouter celles qui se déroulent en dehors du système public, choisies par près de 60 % des personnes engagées en éducation des adultes[3].

Ce phénomène de croissance de la demande de formation est sans doute lié à l'accroissement de la scolarisation chez les jeunes, créant un contexte familial et social qui valorise les études plus poussées et incite les adultes eux-mêmes à s'inscrire dans cette dynamique. Dans le même sens, les transformations de l'économie exercent une pression à la hausse sur les qualifications et les compétences, au moment même où l'évolution sociale exige à son tour des adultes davantage formés et mieux informés[4]. Les demandes des adultes portent donc à la fois sur un perfectionnement ou un recyclage à court terme et sur des projets de formation plus longs qui contribuent à la hausse de la scolarisation et à l'obtention d'une qualification supérieure.

Certains signes laissent croire que cette demande croissante de formation se poursuivra dans les prochaines années. Il est prévisible, en effet, que le niveau de scolarisation et de qualification des jeunes continuera de s'accroître, notamment en raison des exigences de plus en plus élevées à l'embauche. De même, le rythme des changements sociaux et économiques, les transformations technologiques, l'ampleur et la complexité des problèmes à résoudre, la mondialisation des enjeux politiques, sociaux et économiques exerceront encore, dans les années qui viennent, une pression persistante sur chacun, l'incitant à être davantage informé et mieux instrumenté pour comprendre les phénomènes, analyser les situations, affronter les défis et résoudre des problèmes complexes. L'élargissement de la formation générale, le développement des aptitudes à analyser et à traiter les informations, une préoccupation pour les sciences humaines et les relations interpersonnelles, un besoin de multidisciplinarité et de perspectives mondiales, une réduction des tâches manuelles et répétitives apparaissent comme autant de sources d'une demande croissante et variée de formation.

Deuxième observation : ***les établissements offrent des services variés, adaptés et de qualité***. Il est inutile d'insister sur les services mis en place, depuis la parution du rapport Parent, pour la population jeune en formation continue. Depuis plus de vingt ans, les établissements ont aussi mis en place et développé des services de formation pour la population adulte. On notera que ces services sont offerts sur tout le territoire, qu'ils sont variés, de qualité et de plus en plus adaptés aux besoins et aux caractéristiques de la population adulte. On peut donc observer une évolution des services offerts aux adultes par les établissements, en particulier ces dernières années.

Le premier élément qu'il faut souligner dans l'évolution des services offerts par les établissements à la population adulte est que, malgré l'étendue du territoire québécois et parfois la faible densité de population, les adultes peuvent profiter de services de formation variés. La presque totalité des adultes du Québec peuvent

2. Voir annexe 1.

3. Secrétariat d'État et Statistique Canada, *Une personne sur cinq*, Enquête sur l'éducation des adultes au Canada, Ottawa, 1985, p. 36.

4. CSE, *Le Perfectionnement de la main-d'œuvre au Québec : des enjeux pour le système d'éducation*, Québec, 1987.

profiter, dans leur région ou même dans leur localité, de services d'accueil et de référence, d'activités de formation générale et professionnelle, de cours de perfectionnement professionnel, de formation sur mesure et d'activités socio-culturelles. Il faut souligner, entre autres choses, que les établissements secondaires, collégiaux et universitaires ont parfois largement décentralisé leurs services, notamment par l'ouverture de centres et de sous-centres et par le développement des formations hors campus. Les services d'éducation des adultes des commissions scolaires et des collèges et les universités ont d'importantes réalisations à leur actif, qui leur ont permis de se rapprocher des populations adultes.

Le deuxième élément de taille dans l'évolution des services offerts par les établissements aux adultes est, sans nul doute, l'amélioration de la qualité des services. Cette progression dans la qualité peut s'observer chez les formateurs d'adultes qui ont su, par leur dynamisme et leurs recherches dans l'action, accroître leur expertise et explorer de nouvelles approches pour mieux répondre aux besoins des adultes en formation. L'instrumentation pédagogique variée propre aux adultes est elle-même de meilleure qualité. L'action des formateurs, des conseillers pédagogiques et des responsables des services offerts aux adultes a largement contribué à l'amélioration de la qualité des services, ce que reconnaissent d'emblée usagers et employeurs.

Le troisième élément qui caractérise l'évolution des services offerts aux adultes par les établissements est la meilleure adaptation de la formation aux besoins et aux caractéristiques de la population adulte. Cette adaptation a porté sur le choix des approches et des moyens pédagogiques, certes, mais aussi — et peut-être surtout — sur une ouverture du système d'éducation aux besoins et aux situations de vie des adultes. La participation des adultes à la détermination de leurs objectifs de formation, à l'élaboration et à la réalisation de leur plan de formation, voire à l'évaluation des activités d'apprentissage, est apparue comme un trait distinctif de l'éducation des adultes. Le concept de formation sur mesure, par exemple, s'est propagé et de nombreuses réalisations des établissements en éducation des adultes pourraient illustrer ces efforts d'adaptation : horaires flexibles, entrées continues et sorties variables, apprentissage individualisé, sessions intensives, services aux entreprises et aux collectivités, services aux autodidactes, reconnaissance des acquis extrascolaires, projet personnalisé de formation.

Troisième observation : ***diverses populations semblent toujours en quête de services adaptés***. Tout en constituant une réponse pertinente aux besoins de formation d'une bonne partie des adultes, la formation en établissement demeure encore pour plusieurs une solution inadéquate et incomplète, en raison même de sa nature et de ses caractéristiques. La formation en établissement présente, en effet, certaines limites et doit respecter des contraintes d'organisation et de gestion des ressources humaines, matérielles et financières. Pour la formation en établissement, il est nécessaire, entre autres choses, de fixer un lieu, un moment et une durée de formation ; il faut disposer d'un professeur et d'un équipement à un moment précis ; il faut avoir le nombre suffisant de personnes pour constituer un groupe ; il est nécessaire de se doter de locaux et chacun doit suivre le rythme de progression du groupe. Dans les faits, nombre d'adultes, en raison de leur situation et de leurs obligations sociales, familiales ou professionnelles, ne peuvent trouver dans la formation en établissement une réponse appropriée à leurs besoins.

Les besoins de formation des adultes sont fondamentalement les mêmes : accroître leur formation de base, se donner une formation professionnelle, se perfectionner ou se recycler, poursuivre leur développement personnel, se donner les connaissances et les habiletés qui leur permettent de faire face à des situations complexes ou nouvelles. Un grand nombre d'adultes trouvent, dans la formation en établissement, réponse à leurs besoins. D'autres, cependant, ne semblent pas y trouver les services qui leur conviennent.

Les adultes forment une population « non captive » au regard du système d'éducation. Chacun choisit ou non de se donner une formation. Et, s'il emprunte la voie de la formation, il se donne ses objectifs, décide des moyens à prendre et tient compte de ses propres contraintes. Les adultes forment aussi une population « hétérogène » : les intérêts, les situations, les objectifs, les expériences ne sont pas les mêmes. On comprendra qu'une population non captive et hétérogène se détourne des services offerts par le système d'éducation, si elle n'y trouve pas les services adaptés à ses caractéristiques et à sa situation particulière.

De fait, on constate qu'un grand nombre d'adultes, dont les besoins de scolarisation et de qualification sont pourtant évidents[5], n'utilisent pas les services de formation offerts par les établissements publics d'éducation. Sur un effectif potentiel de près de 4 millions d'adultes, les établissements publics d'éducation en rejoignent environ 700 000, ce qui signifie que plus de quatre adultes sur cinq ne profitent pas des services offerts par le système d'éducation, bien que plusieurs d'entre eux soient confrontés aux besoins nouveaux de formation que créent les transformations économiques[6]. Certes, il peut sembler normal, voire souhaitable, que l'ensemble de la population adulte n'utilise pas, chaque année, les services du système d'éducation. Cette population, on l'a dit, est « non captive ». Mais il y a lieu de se demander si, parmi les adultes qui n'utilisent pas les services des établissements publics d'éducation, il n'y en a pas un certain nombre qui seraient intéressés à poursuivre leur formation. En ce sens, des recherches[7] ont déjà montré que très peu d'adultes — soit, moins de 20 % — mentionnent le manque d'intérêt comme raison de ne pas poursuivre leur formation. Ce serait plutôt en raison de l'existence de diverses barrières que ni les adultes ni le système d'éducation n'auraient réussi à lever.

Quatrième observation : ***il existe des barrières auxquelles sont confrontés de nombreux adultes***. Ce sont elles qui, parfois conjointement, empêchent un certain nombre d'adultes de fréquenter les établissements de formation. Elles sont de trois types, ayant trait aussi bien aux attitudes et aux situations des personnes qu'aux contraintes issues des établissements eux-mêmes.

Les barrières d'attitudes, d'abord. Il s'agit ici des dispositions des personnes à l'égard de la formation. Plusieurs personnes, en effet, ne voient pas la formation comme un moyen d'améliorer leur situation. Cette attitude s'enracine souvent

---

5. CSE, *Des priorités en éducation des adultes*, Québec, 1987, pp. 3-4. Voir aussi annexe 2.

6. CSE, *Le Perfectionnement de la main-d'œuvre au Québec : des enjeux pour le système d'éducation*, Québec, 1987, pp. 3-12. Consulter aussi l'enquête fédérale sur la participation à l'éducation des adultes : Secrétariat d'État et Statistique Canada, *Une personne sur cinq...* Pour des données plus récentes, voir l'annexe 3.

7. Athabaska University, *Learning at a Distance, a World Perspective*, Edmonton, 1982. Voir aussi : Allen Tough, *The Adult's Learning Projects : a Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*, Toronto, OISE, 1971.

dans un environnement social et culturel qui valorise peu l'éducation, comme on peut l'observer dans des milieux socio-économiques défavorisés et peu scolarisés. Certains doutent carrément de leur capacité de réussir des études, se souvenant de leurs mauvaises expériences antérieures et de leurs échecs répétés à l'école. D'autres, enfin, désirent vérifier discrètement leur capacité de retour aux études, veulent garder l'anonymat, sont mal à l'aise dans un groupe, ont peur d'être ridiculisés en groupe en étant comparés aux autres ou préfèrent travailler seuls et mener individuellement leur démarche d'apprentissage.

Les barrières de situation, ensuite. Ayant trait surtout à la mobilité et à la disponibilité, elles peuvent être reliées au travail, aux obligations familiales ou aux personnes elles-mêmes. Les exigences du travail, on le comprendra aisément, passent avant les projets de formation, si importants soient-ils. C'est le cas, par exemple, des personnes qui vivent une alternance entre le travail et le chômage, de celles qui ont des emplois occasionnels ou à temps partiel, qui travaillent sur appel ou dont l'horaire est irrégulier, de celles qui occupent des emplois saisonniers ou dont l'emploi nécessite des séjours à l'extérieur, de celles qui travaillent isolément ou qui ne sont pas assez nombreuses pour constituer un groupe de formation dans leur métier ou leur profession, de celles qui travaillent pour une petite entreprise ou la dirigent. D'autres, connaissant parfois de longues périodes d'attente, pourraient se former sur leur temps de travail — on pense, ici, aux pompiers, aux surveillants, aux chauffeurs de taxi, aux coiffeurs, aux patrons et aux employés de petits commerces — mais les services de formation actuels ne le leur permettent pas. D'autres, encore, ont des obligations familiales : chefs de familles monoparentales, femmes au foyer avec des enfants et dont le conjoint occupe un emploi « sur appel », à horaire irrégulier ou exigeant de fréquents déplacements, foyers qui ne peuvent profiter de services de garderie. Enfin, certaines personnes ne poursuivront pas des études en établissement pour diverses raisons, qu'elles soient des personnes à mobilité réduite, des personnes âgées, des personnes en institution ou devant garder la maison, des personnes à faible revenu qui ne peuvent assumer les coûts indirects de la formation, des personnes isolées temporairement ou éloignées géographiquement.

Les barrières institutionnelles, enfin. Ce sont principalement les horaires, les lieux, les groupes, les règles institutionnelles, la langue d'enseignement ou les coûts, par exemple. C'est parfois la combinaison des barrières de temps et de lieu qui rend inaccessibles les services offerts par les établissements. On comprendra aussi que, pour favoriser une utilisation rationnelle de leurs ressources humaines et physiques, les établissements aient à se conformer à des règles de formation de groupes et ne puissent offrir certains services à leur population. De même, les règles et procédures d'inscription et d'admission, les exigences de fréquentation, les dates fixes de début et de fin de cours ou de remise des travaux et les examens à une période déterminée sont aussi, pour nombre de personnes, un obstacle à la poursuite de leur formation. Aussi, une information parfois inappropriée et les coûts indirects — outre les frais d'inscription, il y a l'achat de livres et de matériel didactique, le transport, les frais de garderie — ou le manque à gagner peuvent empêcher certaines personnes d'utiliser les services de formation des établissements d'éducation.

On peut donc se demander si le système d'éducation ne pourrait pas pousser plus avant l'adaptation de ses services de formation et lever certaines de ces barrières, justement par le moyen de la formation à distance. Mais de quoi parle-t-on, précisément, lorsqu'on évoque la formation à distance?

1.2 La formation à distance, un moyen éducatif original

Une compréhension de ce qu'est la formation à distance permettra de voir dans quelle mesure elle peut être un moyen approprié pour répondre aux besoins de certaines personnes et de certains groupes, voire pour lever certaines barrières. C'est pourquoi on tentera ici de la définir, d'en cerner les principales caractéristiques et d'en montrer, en même temps que l'originalité, la continuité par rapport à la formation en établissement.

Le Conseil a pu, tout au long de cette étude, observer une certaine ambiguïté autour du ***concept même de la formation à distance***. La littérature sur le sujet fait montre, en effet, de toute une panoplie d'appellations. Dans le secteur francophone, notons, entre autres: cours par correspondance, formation hors campus, télé-enseignement, enseignement à distance, apprentissage à distance, extension de l'enseignement, autodidaxie assistée, éducation à distance. En anglais, on retrouve des expressions comme les suivantes: correspondance study / education, home study, independant study, external studies, distance teaching, distance learning, distance education. Au Québec même, on confond aisément l'extension de l'enseignement, le télé-enseignement, la formation hors campus, les cours par correspondance et la formation à distance.

Le choix même des appellations a influencé la compréhension qu'on s'est donnée de la formation à distance. Ainsi, il est perçu comme normal que les cours par correspondance ne fassent appel qu'à l'écrit et qu'ils puissent être utilisés sans égard à la distance géographique avec les établissements. L'expression télé-enseignement a été directement associée à des cours télévisés et souvent confondue avec la Télé-université qui, pour beaucoup de personnes, signifie toujours des cours universitaires télévisés. L'expression même de formation à distance — utilisée d'abord par la Télé-université — laisse encore, chez beaucoup de personnes, l'impression qu'il s'agit là d'un moyen éducatif conçu, d'abord et avant tout, pour les personnes physiquement éloignées des établissements.

Parmi les critères souvent utilisés pour caractériser la formation à distance, on retrouve principalement la séparation dans l'espace et dans le temps du professeur et de l'étudiant, l'utilisation intégrée de médias multiples — dont les nouvelles technologies -, la communication interactive entre l'étudiant et son tuteur et le soutien d'un réseau de ressources d'encadrement. Si l'on respecte ces critères, on peut définir la formation à distance comme *une démarche d'apprentissage assistée qui permet à l'étudiant d'accéder à des sources médiatisées de savoirs, sans l'intervention classique d'un professeur dans un espace et un temps déterminés, mais avec le soutien d'un réseau de ressources humaines et techniques d'encadrement*. Une telle définition[8] fait ressortir les éléments principaux de la

8. Une définition semblable est retenue par France Henry et Anthony Kaye, *Le Savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*, Presses de l'Université du Québec, 1985, p. 10.

formation à distance et elle a l'avantage, d'une part, de ne pas l'identifier à la distance géographique et, d'autre part, de ne pas la confondre avec l'une des technologies de communication.

Mais, il importe d'aller plus avant et de dégager ce qu'on peut appeler ***les principales caractéristiques*** de la formation à distance. En s'appuyant sur des recherches faites en ce domaine[9], on peut retenir six caractéristiques qui montrent déjà l'originalité de ce moyen éducatif.

La séparation du professeur et de l'étudiant est sans doute la première caractéristique de la formation à distance. Cette séparation concerne évidemment l'espace et le temps. Le professeur est normalement celui qui a conçu le cours et qui a participé à la production du matériel remis à l'étudiant. C'est par des livres, des guides et un matériel didactique qu'il communique avec l'étudiant et qu'il assure la liaison entre l'étudiant et le savoir. Son travail s'est effectué dans des phases antérieures à l'offre de cours et dans des lieux qui n'ont rien à voir avec les temps et les lieux utilisés par l'étudiant pour se donner sa formation. Cette première caractéristique distingue la formation à distance des cours traditionnels qui exigent, en quelque sorte, une rencontre « face à face » entre le professeur et les étudiants.

Le second trait caractéristique réside dans le fait que *c'est l'organisme ou l'établissement d'éducation qui dispense l'enseignement* et non pas le professeur. L'organisme ou l'établissement assure le soutien et l'encadrement pédagogiques, procède à l'évaluation et à la reconnaissance. L'étudiant ne fait donc pas affaire avec un professeur, mais avec un organisme ou un établissement. Le professeur pourrait même ne plus être employé par l'organisme ou l'établissement, au moment où de nombreux étudiants continueraient à suivre le cours en formation à distance.

La communication entre le professeur et l'étudiant se réalise *à travers des médias de communication*: tel est le troisième trait caractéristique. Ce sont les médias qui deviennent le véhicule des contenus et il doit s'agir de médias autosuffisants. L'imprimé est, certes, le plus utilisé. Mais, dans le but de faciliter l'apprentissage de l'étudiant et l'atteinte de ses objectifs de formation, d'autres moyens audio-visuels ou informatiques sont choisis, à partir de critères d'efficacité pour l'apprentissage, d'accessibilité pour l'usager et de coûts de distribution et d'utilisation pour l'organisme. Que les médias soient cependant utilisés dans un processus intégré d'apprentissage constitue un aspect important de la formation à distance.

Le quatrième aspect caractéristique de la formation à distance réside dans *la possibilité pour l'étudiant et l'organisme de communiquer entre eux*. Cette communication peut prendre diverses formes, allant de l'expédition et du retour des devoirs corrigés aux conversations téléphoniques, conférences téléphoniques ou vidéoconférences entre l'étudiant et une ou des personnes rattachées à l'organisme. Cette communication permet, par exemple, de soutenir la motivation, de fournir un encadrement pédagogique à l'étudiant ou d'assurer des services de dépannage. Elle permet donc à l'étudiant de ne pas être laissé sans ressource

9. David Sewart, Desmond Keegan, Börge Holmberg, après avoir étudié les définitions de divers auteurs, en arrivent à la conclusion que la formation à distance comporte les six caractéristiques principales qu'on dégage ici: *Distance Education: International Perspectives*, St. Martin's Press, New York, 1983, p. 30.

et à l'établissement d'avoir une rétroaction en regard des cours et des services offerts.

Le cinquième élément de la formation à distance consiste en cette possibilité d'avoir *des rencontres de groupes* axées sur le dépannage, l'assistance entre pairs, la motivation ou l'appartenance à l'établissement. Dans ses entrevues avec les usagers, la Commission de l'éducation des adultes du Conseil a pu constater qu'on ne désirait nullement que ces rencontres soient obligatoires, bien qu'elles soient souhaitées par un certain nombre d'étudiants.

La sixième caractéristique de la formation à distance réside dans *son rapprochement avec les procédés industriels*. Cette caractéristique se réfère davantage à l'administration et à la gestion du processus de production des cours et du matériel de formation à distance. Elle évoque une organisation rationnelle du travail qu'on ne retrouve pas, de la même façon, dans la formation traditionnelle. Cette dernière caractéristique n'a d'ailleurs pas été retenue, en 1986, dans la publication qui a suivi la Conférence tenue au Dutch Open University[10].

On peut d'ores et déjà pressentir ***l'originalité de ce moyen de formation***. La formation à distance est, en effet, un modèle d'apprentissage qui accorde une grande importance à l'indépendance personnelle, aux expériences de vie et aux objectifs des personnes qui s'y engagent. C'est un modèle flexible qui leur permet d'étudier ce qu'elles veulent, quand elles le veulent, où elles le veulent et à la vitesse désirée. De cette manière, les personnes ont le sentiment de posséder un plus grand pouvoir sur leur formation et sur les moyens de l'acquérir. D'un autre côté, la formation à distance est aussi une voie éducative qui exige une forte motivation, une grande autonomie et une capacité de gestion de son temps et de sa formation. Les étudiants en formation à distance que le Conseil a rencontrés ont tous souligné la souplesse et la flexibilité de ce moyen de formation et le sentiment de liberté qu'ils y éprouvent[11]. C'est donc d'abord la souplesse et la capacité de ce modèle éducatif de s'adapter aux besoins des personnes en cause qui, pour une grande part, en font l'originalité.

Ce modèle permet aussi de rejoindre d'autres populations et de répondre à leurs besoins éducatifs, de lever des barrières à la participation et même de contribuer à réduire les coûts[12].Il suppose une organisation différente, en raison de

10. Dutch Open University, *Distance Higher Education and The Adult Learner*, Heerlen, 1986, p. 13.

11. « Macdonald (1967) suggested three « freedoms » for the learner which might be associated with various forms of independent learning — freedom to pace learning according to circumstances and needs, freedom to follow any of several routes or channels for learning, and freedom in the selection of learning goals. To these may be added a fourth, freedom of access of learning », cité dans Henderson and Nathenson, *Independent Learning in Higher Education*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey, 1984, p. 47.

12. « Almost the only cheap way of doing it (continuing education) is to use distance learning. It does not require people to go off work and reduce the gross national product; it does not require capital for buildings; it can be done by very small numbers of teachers; it is a very attractive way of tackling the problem of continuing education; and this, I think, is going to be a major task for the Open University and other institutions involved in distance learning in the next ten years ». Dans: Michael W. Neil, *Education of Adults at a Distance*, The Open University Press, London, 1981, p. 9.

l'importance accordée à la fonction de conception et de production du matériel didactique, qui devient aussi importante, en quelque sorte, que la fonction de suivi et d'encadrement des étudiants. De ce fait, la structure des coûts en formation à distance est bien différente de celle de la formation en établissement.

En premier lieu, la conception et la production des cours et du matériel didactique constituent une opération majeure et une grande partie des ressources doit conséquemment y être consacrée. Cette opération est antérieure à toute inscription et ne dépend aucunement des effectifs inscrits. C'est ainsi que les dépenses de conception, de production, de médiatisation doivent être faites avant toute offre de cours et qu'elles sont aussi élevées, qu'il y ait 100 ou 10 000 étudiants. Par contre, lorsqu'un cours et son matériel didactique sont produits et médiatisés, leur durée de vie est normalement de plusieurs années et ils n'auront, par la suite, qu'à être mis à jour de façon périodique. Ainsi, les coûts de production d'un cours et de son matériel didactique ne sont pas récurrents d'une année à l'autre. Ils se rapprochent davantage d'une dépense d'investissement que d'une dépense d'opération. En second lieu, le soutien et l'encadrement pédagogiques des étudiants sont un élément clé du succès de la formation à distance et nécessitent, pour autant, des ressources humaines, matérielles et financières importantes : l'engagement des tuteurs, leur supervision, la correction des travaux, l'accès à un réseau téléphonique, l'organisation de téléconférences, la préparation de rencontres, le suivi des dossiers des étudiants, la diffusion d'émissions de radio et de télévision, l'utilisation de satellites de communication, etc. En l'absence d'une présence physique du professeur, tout un ensemble de mesures doivent être prises pour assister l'étudiant dans son apprentissage et assurer une liaison continue entre ce dernier et l'établissement. Il y a là des coûts importants et qui sont alors directement proportionnels aux effectifs : ils évoluent avec les inscriptions et peuvent être considérés comme des dépenses d'opération.

La formation à distance exige une structure de coûts différente, où peuvent jouer des économies d'échelle. D'autres critères que ceux qui sont directement reliés aux effectifs doivent y être pris en compte : par exemple, la conception, la production, la médiatisation et la diffusion des cours et du matériel didactique. Cette répartition différente des ressources exige donc aussi des règles budgétaires adaptées à la formation à distance. En un sens, le système d'éducation est ici appelé à s'ajuster pour tenir compte de cette originalité organisationnelle de la formation à distance.

La formation à distance n'est pas elle-même un système éducatif, qui poursuivrait une philosophie, des orientations et des objectifs différents de l'ensemble du système d'éducation. Elle doit être, au contraire, envisagée dans ***sa continuité avec la formation en établissement***. Elle vise l'atteinte des mêmes objectifs de formation et s'insère dans les orientations générales de démocratisation, d'accessibilité et de qualité des services de formation offerts à la population. Loin d'être un système d'éducation, en quelque sorte parallèle, elle s'inscrit plutôt directement dans la mission des commissions scolaires, des collèges et des universités : elle se présente comme l'un des moyens leur permettant d'atteindre leurs objectifs et de réaliser leur mandat. La formation à distance est un moyen éducatif complémentaire et plusieurs établissements y voient déjà une source de vitalité, de dynamisme et de souplesse, favorisant une réponse adaptée aux besoins

diversifiés des personnes. Loin d'être un corps étranger, la formation à distance peut même devenir un atout du système et des établissements, les aidant à mieux réaliser leur mission.

Les établissements, et en particulier leurs services d'éducation des adultes, ont mis en place divers moyens pour rejoindre davantage la population. Ainsi, les commissions scolaires et les collèges ont décentralisé leurs services, se dotant de centres d'éducation des adultes ou de sous-centres et dispensant des formations dans les paroisses, les milieux de travail ou les associations, par exemple. Les universités ont également mené des actions pour rapprocher leurs services de la population. Qu'il suffise de se rappeler ici les formations hors campus, les centres universitaires, les cours dispensés en région, l'extension de l'enseignement, le télé-enseignement, le consortium CANAL ou les services à la collectivité. C'est bien dans cette dynamique que se situe la formation à distance. Elle s'inscrit dans la continuité des objectifs et des réalisations des établissements visant à se rapprocher de la population.

La formation à distance permet aussi d'élargir l'offre de service, car elle réduit les contraintes et élimine l'obligation de constituer un groupe ou de retenir les services d'un professeur au moment même de la formation; elle rend possible à chaque personne intéressée l'accès à une variété de cours et d'options. En effet, les cours et le matériel pédagogique étant à la fois autosuffisants et disponibles en tout temps et en tout lieu, les étudiants peuvent avoir plus de choix et trouver des activités de formation correspondant davantage à leurs propres objectifs.

La formation à distance apparaît aussi comme un moyen d'accroître la qualité des services, car elle permet de faire appel à des spécialistes des contenus reconnus, à des pédagogues expérimentés et à des experts en médiatisation. Les productions ainsi obtenues sont elles-mêmes reconnues «de qualité supérieure» et peuvent servir aussi bien aux étudiants inscrits en formation à distance qu'à ceux qui poursuivent leur formation en établissement. De même, la concentration des ressources affectées à la conception et à la production peut assurer encore davantage des produits pédagogiques de qualité.

Les établissements d'éducation et, en particulier, les services d'éducation aux adultes cherchent à adapter leurs services à la situation des étudiants. Ces efforts d'adaptation se manifestent dans le choix d'approches pédagogiques, la création de matériel pédagogique, les programmes modulaires, une organisation souple (cours le jour, le soir, les fins de semaine, en divers lieux et selon divers formats), le respect des rythmes d'apprentissage (entrées multiples et sorties variables, apprentissage individualisé) et des façons d'apprendre (utilisation de l'expérience, travail d'équipe, projet personnalisé), la reconnaissance des acquis extrascolaires et, pour tenir compte davantage des adultes et de leurs besoins, la formation sur mesure. Chaque établissement peut témoigner, en ce sens, de réalisations importantes et originales. La formation à distance est précisément un modèle qui, par sa souplesse et sa flexibilité, s'inscrit dans la continuité des efforts et des réalisations des établissements en matière d'adaptation et constitue ainsi une voie éducative complémentaire par rapport à celle de la formation en établissement.

1.3 Un moyen de lever certaines barrières

À la lumière des recherches et des consultations qu'il a menées, par l'entremise de sa Commission de l'éducation des adultes, auprès d'usagers de la formation à distance, le Conseil a pu identifier les barrières que la formation à distance peut contribuer à lever. Comme on l'a évoqué plus haut, il s'agit de barrières d'attitudes ou de situation et de barrières institutionnelles.

La formation à distance ne peut pas lever toutes ***les barrières d'attitudes***, certes, mais elle peut en lever quelques-unes et réduire l'impact de certaines autres. Ainsi, elle ne pourra pas supprimer les barrières sociales et culturelles, qui font que certaines personnes ne reconnaissent pas la valeur de la formation, dans leur vie personnelle et professionnelle, ou ne la voient tout simplement pas comme moyen d'améliorer leur situation. Elle ne pourra donc améliorer que légèrement le taux de participation des personnes peu scolarisées ou vivant dans des milieux socio-économiques nettement défavorisés. Par exemple, entre 1970 et 1975, la part des demandes d'admission provenant de la classe ouvrière est passée de 5 % à 10 % à l'Open University et 26 % des travailleurs manuels inscrits y ont complété leur diplôme[13].

Ce sont surtout les barrières psychologiques que la formation à distance peut contribuer à lever. C'est ainsi que des usagers, doutant de leurs capacités de réussir et ayant peur d'être ridiculisés dans un groupe, préfèrent cette voie ; ils vérifient alors leurs capacités et leur potentiel, tout en conservant l'anonymat. Et c'est souvent pour eux un tremplin pour se relancer dans les études. D'autres personnes choisissent la formation à distance, parce qu'elles préfèrent travailler seules, ne sont pas à l'aise dans un groupe ou craignent les comparaisons avec les autres. Pour d'autres, c'est aussi un moyen de sauver du temps et des énergies ou de vérifier, par exemple, si elles sont aptes à s'engager dans des études supérieures. Enfin, plusieurs autres, en raison de mauvaises expériences vécues antérieurement à l'école, ont gardé une sorte d'allergie aux établissements scolaires et trouvent précisément dans la formation à distance un moyen qui leur convient. Lors d'une enquête menée, en 1976, auprès de 20 000 étudiants, afin de savoir pourquoi ils avaient choisi la formation à distance, McIntosh a montré que plusieurs de ces raisons, dont en particulier la préférence à étudier par soi-même, expliquent le choix de la formation à distance[14]. Lors de ses rencontres avec des usagers de la formation à distance, la Commission de l'éducation des adultes du Conseil a elle-même été surprise de constater que tous ont affirmé qu'ils n'auraient pas poursuivi leur formation s'ils avaient dû le faire en établissement. Suffisamment de signes permettent d'affirmer que même s'il ne lève pas toutes les barrières d'attitudes, le modèle de la formation à distance peut cependant contribuer à accroître la participation de nombreux adultes à des activités de formation.

---

13. David Sewart, Desmond Keegan, Börje Holmberg, *Distance Education : International Perspectives...*, p. 188.

14. Börje Holmberg, *Status and Trends of Distance Education*, The Anchor Press Ltd, London, 1981, p. 21 : « ... more than 70 per cent chose correspondence study because it was felt easier than other study forms to facilitate the planning of the study programme chosen and to assess the progress made. The time factor came next as a reason given for the choice of study. More than 50 per cent answered that they had chosen correspondence study because it makes 'it easier for you to work at your own pace than if you went to classes'. Almost the same percentage regarded going to classes as 'uneconomical of time'. More than a third of the respondents stated that they preferred studying on their own 'to studying in a class with other people' ».

La formation à distance peut aussi contribuer à lever certaines ***barrières de situation***. En raison de sa souplesse et de sa flexibilité, elle constitue pour plusieurs un moyen approprié de poursuivre une formation, en tenant compte des contraintes de mobilité ou de disponibilité, liées à leur situation de travail, à leurs obligations familiales ou à des circonstances personnelles. L'hétérogénéité des situations de vie fait qu'un modèle souple et flexible peut davantage répondre aux besoins des personnes, car il leur permet, d'une part, de fonctionner à leur propre rythme et, d'autre part, de contrôler l'organisation de leur formation, voire d'ajuster leur temps et leur lieu de formation à leurs obligations professionnelles, familiales et personnelles. Les étudiants apprécient tout particulièrement que les objectifs et l'apprentissage soient considérés comme plus importants que les moyens d'y parvenir, tels les horaires, les lieux ou la fréquentation scolaire[15]. Pour de nombreux travailleurs et travailleuses et pour des personnes au foyer peu disponibles ou à mobilité réduite, la formation à distance est plus facile d'accès et plus pratique. Si l'absence de disponibilité est un facteur important de non-participation, la mobilité est une autre raison invoquée pour ne pas participer à la formation en établissement. Dans une enquête menée par l'Office of Planning and Development of the Ontario Educational Communications Authority dans les années 70, Waniewicz arrive à la conclusion que, de fait, le manque de mobilité est un obstacle majeur à la poursuite des études[16]. La formation à distance est vue par ses usagers — réels et potentiels — comme un moyen qui leur convient mieux et qui est davantage adapté à leur situation. De toute évidence, elle peut être particulièrement appropriée pour les isolés géographiques. Une enquête menée par l'University of Waterloo confirme, cependant, que la distance géographique ne constitue pas l'obstacle majeur ou la raison principale qui pousse à choisir la formation à distance[17]. Sans constituer une panacée, la formation à distance peut cependant contribuer à lever des barrières de situation et permettre de poursuivre une formation, malgré les contraintes de la situation de travail ou des obligations familiales ou personnelles.

La formation à distance peut aussi contribuer à lever ***des barrières institutionnelles***. Ces barrières institutionnelles sont identifiées, dans la plupart des enquêtes, par 10 à 25 % des personnes désireuses de poursuivre leur formation[18]. La formation à distance est un modèle qui élimine les contraintes liées à des horaires fixes et à des lieux déterminés, car elle permet aux adultes de mener leurs activités

---

15. Voir: Henderson and Nathenson, *Independent Learning in Higher Education*, Educational Technology Publication, Englewood Cliffs, New Jersey, 1984, pp. 47-49.

16. Cf. Michael W. Neil, *Education of Adults at a Distance...*, p. 54: «The analysis of obstacles to learning and the reasons for not learning also points to the need for distance-learning schemes. Among learners who indicated that they had difficulties with undertaking new learning projects, the second largest group of obstacles is related to problems of mobility (the difficulty of getting out of the house, and the fact that available courses are located too far away) ... 17 per cent. Among Would-Be-Learners, mobility problems constitute 19 per cent of all stated obstacles. Mobility problems also belong to the most frequently mentioned reasons for not learning among Non-Learners».

17. Athabasca University, *Learning at a Distance. A World Perspective*, ICCE, Edmonton, 1982, p. 125: «The great majority (87 %) expressed high satisfaction with their experience of correspondence learning, and a major attraction of this type of education appeared to be the opportunity it provided to combine full time employment with study. In this sense correspondence programs can be seen as offering a genuine alternative to conventional university education: in the case of the present sample, most were within commuting distance of a university, with 40 % living within ten miles of a campus, and 27 % within five miles (the median distance for the total sample was 20 miles)».

18. Dutch Open University, *Distance Higher Education...*, p. 43.

de formation où et quand cela leur convient. Elle libère également les personnes des contraintes de groupe, soit celle d'attendre un nombre suffisant pour constituer un groupe, ou celle de débuter et de finir en même temps que le groupe, soit encore celle de suivre le rythme d'un groupe où chacun n'a ni les mêmes antécédents, ni les mêmes intérêts, ni la même progression que les autres dans ses apprentissages.

La formation à distance peut également permettre d'élargir l'éventail des cours et des activités disponibles et laisser ainsi plus de choix à la personne pour satisfaire ses besoins, et ce, en particulier dans les milieux à faible densité de population. Elle pourra aussi réduire les contraintes de coûts et d'énergie, d'une part, en limitant les coûts indirects de transport et de garderie et, d'autre part, en «économisant» les temps de transport et d'attente. Elle ne pourra toutefois pas éliminer certaines contraintes issues des règles institutionnelles, ni celles qui se rattachent à une information insuffisante. Au total, la formation à distance peut être un moyen de servir une population plus large, avec des ressources matérielles et humaines limitées, d'offrir un choix plus vaste de cours et d'activités de formation et de tenir davantage compte du rythme d'apprentissage et de la situation de vie des étudiants.

***

La formation à distance a ses limites. Les personnes qui privilégient le travail de groupe, les relations humaines et les contacts directs avec le professeur ne trouveront pas ce moyen adapté à leurs attentes. D'autres ont besoin d'être soutenues par le groupe, de recevoir l'aide du professeur et des pairs et de bénéficier d'un encadrement formel: celles-là ne trouveront pas dans la formation à distance, qui exige un degré élevé de motivation, d'autonomie et de discipline personnelle, un modèle qui leur convient.

De même, des disciplines s'accommodent moins bien de la formation à distance. C'est souvent le cas, par exemple, en formation et en perfectionnement professionnels, où la formation pratique est très importante. La formation à distance peut convenir pour la partie théorique et certaines applications simples, mais elle devra souvent être complétée par des exercices en ateliers ou dans l'entreprise, voire par des stages pratiques.

Les coûts et les délais de production imposent aussi leurs limites. En raison des coûts de conception et de production, les cours et le matériel didactique doivent être valables pour un temps significatif et rejoindre un effectif assez nombreux. Et, en raison des délais de conception et de production, la formation à distance constitue une réponse moins appropriée à des besoins urgents et ponctuels.

La formation à distance est cependant porteuse de nombreuses promesses. Sa souplesse et sa flexibilité correspondent bien à la diversité des expériences et à la variété des situations. C'est aussi un modèle éducatif adapté à une évolution socio-économique marquée par des changements fréquents et rapides et par la nécessité qu'ont les adultes, à un moment ou l'autre, de poursuivre leur formation. Il semble bien que la formation continue devienne chaque jour un peu plus une réalité qui s'impose et que les moyens conventionnels ne paraissent plus suffisants pour satisfaire toutes les demandes et tous les besoins de formation.

La formation à distance a également l'avantage, grâce aux techniques nouvelles de communication, de rendre la formation «portative» et accessible à tous. On peut également y voir une façon de réduire les coûts «unitaires» à moyen et à long terme, puisqu'elle permet de servir de plus en plus de personnes et de groupes avec des ressources limitées. Par ailleurs, les cours à fort volume de population peuvent rendre possible une offre de service plus coûteuse à des groupes spécifiques, moins favorisés et moins nombreux.

Enfin, à la lumière des positions prises lors du Sommet des pays francophones et de la Conférence des pays du Commonwealth et en tenant compte des marchés extérieurs déjà courtisés par des firmes privées, il semble qu'on puisse prévoir une exportation de l'expertise et des produits du Québec. C'est à la fois une source de rayonnement pour le Québec et une façon de rentabiliser son propre développement dans ce secteur.

Chapitre 2

La situation actuelle de la formation à distance au Québec

On a vu que la formation en établissement n'est pas nécessairement apte à répondre à tous les besoins reliés à une demande croissante et variée de formation. Il y a même certaines barrières à la participation qu'une formation à distance intégrée, avec ses caractéristiques propres, au système d'éducation semble plus en mesure de lever. Il importe maintenant de tracer un portrait de la formation à distance au Québec et de faire le point sur sa situation à tous les ordres d'enseignement.

Le présent chapitre comprend trois sections. Une *première* est consacrée à la description de la situation actuelle de la formation à distance à tous les ordres d'enseignement. Une *deuxième* procède à l'examen des facteurs qui peuvent expliquer le développement auquel elle est aujourd'hui parvenue. Une *troisième* dégage les acquis sur lesquels on peut miser et les problèmes qui restent à résoudre.

2.1 Une image diversifiée selon les ordres d'enseignement

En raison de l'histoire, des législations, des structures et des degrés d'autonomie différents des établissements des divers ordres d'enseignement, la formation à distance ne présente pas, au Québec, une image uniforme. Toutefois, d'une description la plus fidèle possible selon les ordres d'enseignement secondaire, collégial et universitaire, se dégagent quelques constats généraux.

Au secondaire, la formation à distance se concentre pratiquement en un seul organisme : *la Direction des cours par correspondance* du ministère de l'Éducation (DCC). Cette institution, qui n'a pas le véritable statut de maison d'enseignement, a une histoire relativement longue, puisqu'elle dispense des cours par correspondance au Québec depuis plus de quarante ans. L'histoire explique, pour une part, le rattachement de la Direction des cours par correspondance au ministère de l'Éducation. Cette direction est issue, en effet, de l'Office des cours par correspondance créé en 1946. À la suite de la création du ministère de l'Éducation, l'Office a été rattaché à la Direction générale de l'éducation permanente de ce ministère en 1966 et est alors devenu le Service des cours par correspondance. En 1972, ce service était intégré au Service général des moyens d'enseignement, avec un mandat spécifique à l'égard des programmes d'études conduisant à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Dix ans plus tard, il devait s'intéresser à des programmes de niveau collégial. Lors de la création du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, une entente a maintenu au ministère de l'Éducation la Direction des cours par correspondance.

Il arrive que *quelques commissions scolaires* conçoivent ou administrent un cours ou quelques cours de formation à distance, pour répondre à des besoins particuliers identifiés dans leurs régions respectives. Mais, le plus souvent, elles utilisent les cours et le matériel de la Direction des cours par correspondance pour servir certains groupes d'étudiants. Jusqu'à aujourd'hui, cependant, les cours de la Direction des cours par correspondance ont été conçus et réalisés pour la population d'expression française. Mais, tout récemment, l'on s'est mis à la tâche de préparer les premiers cours destinés aux Québécois anglophones. Dans l'enseignement

privé, aussi, quelques établissements dispensent des cours par correspondance en formation professionnelle: par exemple, en esthétique ou en horlogerie.

En 1987-1988, la Direction des cours par correspondance a offert *141 cours*[1], dont 78 cours en formation générale couvrant le programme de l'enseignement secondaire dispensé aux adultes et 63 cours en formation professionnelle. Les cours de formation générale exigés pour le diplôme d'études secondaires — soit 54 crédits — sont tous offerts par correspondance. Les cours par correspondance offerts en formation professionnelle ne permettent généralement pas à l'étudiant d'obtenir son diplôme d'études secondaires avec mention de la spécialité professionnelle. Pour obtenir ses crédits du secondaire, un adulte doit d'abord réussir ses cours par correspondance et se présenter ensuite à une commission scolaire, afin de recevoir ses crédits par équivalence pour un cours de 4e secondaire ou de passer l'examen obligatoire du Ministère pour un cours de 5e secondaire. Une trentaine de cours en formation générale et en formation professionnelle ne donnent cependant pas accès à des crédits officiels, mais débouchent sur une attestation d'études de la Direction des cours par correspondance.

En 1986-1987, *les effectifs* de la Direction des cours par correspondance étaient de 33 345 étudiants, dont 18 895 dans des cours de l'enseignement secondaire, étant exclues les 8 979 inscriptions dans le cours intitulé: «Le cours de mon argent». Environ 55 % de ces étudiants étaient inscrits en formation générale[2], particulièrement en français, en anglais et en mathématique. Les effectifs de la Direction des cours par correspondance sont répartis à parts égales entre les sexes et ont un âge moyen de 35 ans. Un peu plus de la moitié ont moins de 35 ans et 15,5 % ont moins de 24 ans. Sur l'ensemble des effectifs de la Direction des cours par correspondance — cours du secondaire et du collégial -, 54 % n'avaient pas terminé leur secondaire, alors que 35 % avaient déjà fréquenté le collège, voire l'université[3]. En 1986-1987, on observe que la répartition régionale des effectifs correspond assez fidèlement à la distribution régionale de la population du Québec[4]. Ainsi, 71 % des inscriptions de 1986-1987 provenaient des grandes régions de Québec et de Montréal et 29 %, des autres régions. Les effectifs inscrits aux cours de la Direction des cours par correspondance connaissent un taux de succès qui, à première vue, semble plutôt faible, soit 36,6 % des inscriptions totales. Ce taux doit cependant être ajusté pour tenir compte d'une pondération des dossiers actifs, des inscriptions sans suite et des personnes autodidactes pour qui l'obtention de la documentation constitue une réponse à leurs besoins. Il se situerait alors aux environs de 80 %, avec un taux normal d'échecs et d'abandons[5].

---

1. Ces cours se répartissent ainsi: en formation générale: anglais (5), français (24), mathématiques (17), sciences humaines (16), sciences (11), informatique (51); en formation professionnelle: secrétariat et commerce (18), santé (5), hygiène et coiffure (1), bâtiments (8), dessin industriel (1), mécanique (5), électrotechnique (10), pompiers (4), traitement des eaux (9), sylviculture (2).
2. Voir Annexe 4.
3. Voir annexe 5. Ceci peut s'expliquer par la clientèle attirée par «Le cours de mon argent» et ses 9 000 inscriptions.
4. Voir annexe 6.
5. Voir annexe 7.

La description de la formation à distance au secondaire ne serait pas complète sans un regard sur *l'évolution récente* de la Direction des cours par correspondance. En premier lieu, l'évolution des effectifs est notable, passant de 11 953 étudiants/cours en 1982-1983 à 33 345 étudiants/cours, tant au secondaire qu'au collégial, en 1986-1987[6]. En second lieu, la population inscrite aux cours de français, de mathématiques et d'anglais du secondaire a connu une augmentation de 125 % depuis 3 ans. Le volume d'activités actuel de la Direction des cours par correspondance en heures/groupe se rapproche donc sensiblement du volume d'activités du Service d'éducation des adultes de la Commission des écoles catholiques de Québec (CECQ), soit 90 000 heures/groupe, comparativement à 106 000 heures/groupe. Enfin, de 1982-1983 à 1987-1988, la Direction des cours par correspondance a obtenu du ministère de l'Éducation une augmentation de moins de 60 % de son budget de base, alors que ses effectifs ont augmenté de 180 %. Elle opère donc avec un coût moyen « étudiant-cours » de 101,19 $, si l'on exclut les services gouvernementaux dont elle dispose.

La formation à distance est plus récente dans ***l'enseignement collégial public***, étant donné l'âge même des cégeps. C'est au début des années 70 que ce type de formation a pris forme dans quelques cégeps. Au début des années 80, la *Direction des cours par correspondance* du ministère de l'Éducation commença à s'y engager, en particulier dans le secteur de l'agriculture, à la suite d'une entente entre le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation. En 1985, lors de la division du ministère de l'Éducation, le nouveau ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, par entente avec le ministère de l'Éducation, a maintenu à la Direction des cours par correspondance la responsabilité de développer des instruments pédagogiques pour la formation à distance au collégial.

Depuis 1970, de fait, plusieurs cégeps ont offert des cours à distance. Mais, pour diverses raisons, dont le peu de ressources, ils ont préféré s'en remettre progressivement au *Cégep de Rosemont* qui, lui, a poursuivi la promotion de la formation à distance. Selon un inventaire réalisé à l'automne 1987, six cégeps dispensent un ou quelques cours à distance, dix cégeps ont une entente avec le Cégep de Rosemont et une trentaine réfèrent, par commandites, des élèves au Cégep de Rosemont[7]. La formation à distance au collégial est donc aujourd'hui concentrée au Cégep de Rosemont, à la Direction des cours par correspondance du ministère de l'Éducation et dans quelques institutions privées. La population anglophone, pour sa part, doit faire appel à des établissements privés ou à des services provenant des autres provinces, voire des États-Unis.

L'éventail des cours disponibles en formation à distance au collégial est très restreint. À l'automne 1986, le Cégep de Rosemont offrait 16 cours dans les secteurs suivants : administration (5), arts (1), français (4), histoire et économique (2), philosophie (3), psychologie (1). Dans sa programmation de 1986-1987, la Direction des cours par correspondance, offrait 21 cours en formation professionnelle et 16 cours en formation générale. Les cours en formation professionnelle portaient très majoritairement sur l'agriculture et quelques-uns, sur l'administration. Les cours offerts en formation à distance ne permettent pas à

6. Voir annexe 8.

7. Voir annexe 9.

un étudiant de compléter un diplôme d'études collégiales, ni même un certificat d'études collégiales. Cependant, ils donnent droit à une attestation émise par la Direction des cours par correspondance. Dans tous les cas, si l'étudiant veut obtenir des crédits officiels, il doit par la suite s'adresser à un collège ou encore prendre entente avec un collège avant même de s'inscrire[8].

L'effectif de la formation à distance au collégial provient donc essentiellement de la Direction des cours par correspondance et du Collège de Rosemont. Les statistiques sur les effectifs de la Direction des cours par correspondance inscrits au collégial en 1986-1987 donnent 5 651 étudiants, si l'on exclut ceux qui sont inscrits au cours intitulé « Le cours de mon argent », ou 14 360 étudiants, si l'on tient compte de ces derniers. Les étudiants du collégial inscrits à la Direction des cours par correspondance sont à plus de 80 % dans le secteur de l'agriculture et dans le secteur de l'administration ; on retrouve peu d'étudiants inscrits à des cours de formation générale[9].

Les effectifs du Cégep de Rosemont étaient, pour l'année 1986-1987, de 2 360 étudiants[10]. Les deux types d'étudiants les plus nombreux sont ceux qui ne suivent aucun cours dans un établissement et ceux provenant d'autres cégeps, inscrits en vertu d'une entente entre un cégep et le Cégep de Rosemont. Entre 1982-1983 et 1986-1987, l'effectif en formation à distance au Cégep de Rosemont est ainsi passé de 1 593 à 2 360 étudiants[11]. En tenant compte des quelques collèges qui offrent aussi un ou deux cours à distance, il est réaliste d'estimer que la population totale du collégial en formation à distance se situe aux environs de 10 000 étudiants.

Dans le secteur universitaire, la formation à distance se concentre principalement à l'Université du Québec, soit à *la Télé-université*. D'autres universités, certes, offrent des cours à distance. Ainsi, l'Université Laval et l'Université de Montréal offrent certains cours à distance ; l'Université de Sherbrooke, l'Université McGill, l'Université du Québec à Rimouski et l'Université du Québec à Trois-Rivières offrent également quelques cours à distance ou utilisent une formule mixte, faisant appel à la fois à la formation à distance et au mode traditionnel de formation en établissement. À l'exception de la Télé-université, exclusivement vouée à la formation à distance, les autres universités ont davantage utilisé l'approche qui consiste à déconcentrer leurs services et leurs ressources pour se rapprocher de la population, selon des formules d'extension de l'enseignement, de formation hors-campus, de diversification des lieux de formation et de déplacement des ressources professorales. D'autres, comme l'UQAM, pour répondre aux besoins de leur population, ont signé des ententes avec la Télé-université.

8. Voir annexe 10.
9. Voir annexe 4.
10. Voir annexe 11.
11. Voir annexe 12.

Ainsi, la personne qui désire poursuivre une formation universitaire en formation à distance a le choix entre les programmes et les cours suivants: la Télé-université offre 5 programmes conduisant à un certificat de premier cycle (30 crédits) et cinq programmes courts conduisant à des attestations officielles d'études, soit 80 cours différents[12]. L'Université du Québec à Rimouski offre 1 certificat en sciences de l'éducation[13] et 3 programmes conduisant au certificat en éducation morale et en sciences religieuses, selon une formule mixte utilisant à la fois les cours traditionnels et la formation à distance. L'Université du Québec à Trois-Rivières a développé, pour sa part, un programme complet de certificat de premier cycle en administration scolaire, qu'elle dispense dans la République des Seychelles. Cependant, seule la Télé-université offre un ensemble complet de cours à distance permettant à un étudiant d'obtenir un baccalauréat par le cumul de certificats.

Sans offrir un programme complet de baccalauréat ou de certificat, *d'autres universités* offrent un certain nombre de cours en formation à distance. Ainsi, l'Université Laval offre 9 cours télévisés de 3 crédits chacun. Ces cours sont: mythologie gréco-romaine, lecture du Nouveau-Testament, initiation à la Bible, initiation à l'économie politique, introduction à l'architecture du Québec, santé et sécurité du travail, l'homme et ses aliments, psychologie de l'apprentissage et un cours intitulé « Familles et société ». L'Université de Montréal, pour sa part, offre, depuis 1974, le cours CAFÉ — cours autodidacte de français écrit — de 3 crédits. Elle offre aussi 12 cours télévisés qui sont crédités[14]. L'Université de Sherbrooke a mis au point un cours de perfectionnement de 3 crédits portant sur les télécommunications en techniques de bureau, dont 2 crédits étaient offerts à distance; elle a également développé 3 cours de 3 crédits dans le secteur de l'administration. L'Université McGill offre, en formation à distance, 4 cours de 3 crédits aux enseignants du Nord du Québec, de la Gaspésie et de l'Est de l'Artique dans le cadre d'un programme de formation continue intitulé « Home Study Courses in Educational Computing ».

Un consortium d'institutions — CANAL ou Corporation pour l'avancement des nouvelles applications des langages — a été créé en 1984 pour diffuser, sur les réseaux publics, des cours et documents multimédias. Ce réseau a été utilisé en 1986 par l'Université Laval (9 cours), l'Université de Montréal (12 cours) et Télé-université (17 cours), pour un total de 7 020 heures de cours télévisés crédités et 7 487 inscriptions. Chaque établissement conserve l'entière responsabilité du cours, CANAL n'étant, en fait, qu'un diffuseur. Comme on peut le constater, plusieurs établissements universitaires sont engagés en formation à distance, mais selon des intensités fort différentes.

L'effectif des universités en formation à distance est plus difficile à cerner. La compilation des données disponibles pour 1986-1987 permet de l'estimer à environ 44 000 étudiants-cours pour les cours crédités. Pour mieux saisir les caractéristiques de cette population, il faut s'en référer aux études menées par deux établis-

12. Voir annexe 13.

13. Voir annexe 14.

14. Voir annexe 15.

sements. En premier lieu, une recherche menée à l'Université du Québec à Rimouski[15] révèle que, parmi les étudiants en formation à distance, 76 % sont des femmes, 50 % ont 33 ans et moins, et 76 % sont mariés ou vivent en union libre ; elle nous apprend aussi que le groupe le plus nombreux vient des bassins les plus populeux du territoire, que près de trois étudiants sur quatre appartiennent aux catégories « semi-professionnel » (45,1 %) et « professionnel » (27,8 %), que la majorité n'est pas abonnée à la cablodistribution (55,7 %) mais reçoit un journal quotidien (54,2 %) ou hebdomadaire (85,1 %), que la plupart possèdent un magnétophone (88,2 %) et que 63 % ont déjà fréquenté l'université. Selon cette enquête, les taux de succès avec des cotes A et B seraient élevés, alors que les taux d'abandon ou d'échec seraient relativement faibles[16].

En second lieu, les études sur l'évolution et le profil de l'effectif de la Télé-université peuvent aider à mieux identifier l'ensemble de l'effectif actuel, puisque cet établissement représente à lui seul près de 75 % de toute la population inscrite en formation à distance dans les universités québécoises[17]. De 1975-1976 à 1981-1982, l'effectif étudiants-cours de la Télé-université a connu une croissance spectaculaire. La baisse de l'effectif, en 1982, a été attribuée à l'application d'une nouvelle règle gouvernementale, selon laquelle les cours de formation sociale et culturelle ne sont plus comptabilisés dans le perfectionnement des enseignants qui ont plus de 14 ans de scolarité. De plus, la crise économique du début des années 80 est venue modifier les attentes de la population, alors plus intéressée par le perfectionnement professionnel. Cette baisse s'est corrigée dans les années suivantes et la clientèle actuelle se stabilise autour de 27 500 inscriptions-cours par année[18].

La répartition géographique des effectifs de la Télé-université[19] montre que, d'une part, 71 % proviennent des grandes régions administratives de Québec et de Montréal et que, d'autre part, pour les autres régions, la répartition suit la répartition globale de la population. Pour les régions administratives de Québec et de Montréal, trois précisions sont cependant nécessaires. Premièrement, ces deux régions comprennent de nombreuses petites localités : les unes, du Témiscouata à Portneuf, les autres, du nord de Montréal et de l'Estrie. Deuxièmement, le taux de pénétration de la Télé-université dans la région de Montréal demeure inférieur à la répartition de la population totale, soit 39 % comparativement à 56 %. Enfin, les communautés urbaines de Québec et de Montréal ne représentent respectivement que 13 % et 15 % de l'effectif de la Télé-université. Ainsi, le taux de pénétration de la Télé-université dans la communauté urbaine de Montréal est plus faible que dans d'autres régions urbaines, semi-rurales et rurales du Québec.

En 1984-1985, 40 % des étudiants de la Télé-université avaient déjà fréquenté l'université, 22 % avaient un diplôme d'études collégiales, 14 % étaient admis

15. Yolande Tremblay, Jean-Louis Plante, Yvon Bouchard, *Forces et faiblesses d'un enseignement à distance*, Collection L'UNE, Éditions GREME, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, Ottawa, 1987.

16. Voir annexe 16.

17. Télé-université, *L'Évolution et les caractéristiques de la population étudiante*, Québec, juin 1986.

18. Voir annexe 17.

19. Voir annexe 18.

à titre d'«étudiant adulte» et 24 % avaient une formation «autre». De 1976 à 1985, la Télé-université a remis 5 274 diplômes à des étudiants, soit une moyenne de 586 par année. Environ 15 % des étudiants abandonnent leurs cours, alors que 15 % ne complètent pas tous les travaux exigés. Le taux d'échec des étudiants de la Télé-université se situe entre 13 % et 15 % : il est donc comparable à celui des autres organismes de formation à distance et à celui des établissements dispensant la formation sur le campus.

L'effectif de la Télé-université se répartit à peu près également entre les sexes. Les étudiants de la Télé-université sont en moyenne plus âgés que les étudiants à temps partiel inscrits dans les autres constituantes de l'Université du Québec. En effet, l'âge moyen des étudiants à temps partiel du réseau de l'Université du Québec est de 34 ans, alors que, à la Télé-université, il est de 38 ans. Et l'occupation des étudiants inscrits à la Télé-université est actuellement très diversifiée[20].

La description de la situation de la formation à distance révèle, au-delà des traits spécifiques à chaque ordre d'enseignement, ***un certain nombre de traits communs***.

En premier lieu, on note que la formation à distance est un phénomène assez récent au Québec ; exception faite de la Direction des cours par correspondance, elle a pris naissance dans les années 70. Même la Direction des cours par correspondance, qui offre des cours par correspondance depuis plus de 40 ans, arrivait à peine à desservir 6 000 étudiants par année, de 1972 à 1981. De fait, c'est autour des années 80 que la formation à distance a pris une certaine ampleur au Québec.

En second lieu, on observe que le système d'éducation québécois a consacré peu de ressources à la formation à distance et à son développement. On peut estimer qu'entre 20 et 25 millions de dollars ont été dépensés en 1987-1988 en formation à distance pour les trois ordres d'enseignement, ce qui représente 0,5 % des dépenses de l'ensemble du système d'éducation.

En troisième lieu, on constate que, à quelques exceptions près, les établissements ne se sont pas engagés dans la formation à distance et utilisent peu ce modèle éducatif pour remplir leur mission. Sur le plan proprement structurel, la formation à distance est exclue des réseaux secondaire et collégial et, dans le réseau de l'Université du Québec, elle est bien davantage la mission d'un établissement qu'un objectif de tout le réseau.

En quatrième lieu, la population rejointe à tous les ordres d'enseignement est plutôt restreinte. Même si 80 000 étudiants-cours par année ne constituent pas un phénomène négligeable, il s'agit tout de même d'un effectif relativement limité, représentant 1,5 % de la population adulte du Québec, et environ 12 % de la population adulte des établissements. Depuis quelques années, cependant, on observe un accroissement des effectifs à tous les ordres d'enseignement.

En cinquième lieu, l'éventail des programmes et des cours offerts en formation à distance est encore passablement limité. Par exemple, il est pratiquement impossible de suivre un programme complet en formation et en perfectionnement professionnels au secondaire ; aucun programme complet n'est disponible au

20. Voir annexe 19.

collégial et la presque totalité des programmes universitaires ne sont pas disponibles à distance. Même si l'éventail des 300 cours offerts demeure impressionnant, il s'agit pourtant le plus souvent de cours épars, qui constituent rarement des ensembles significatifs.

En sixième lieu, les étudiants-adultes en formation à distance sont en moyenne plus âgés que les adultes inscrits en formation en établissement et se répartissent à peu près également entre les hommes et les femmes. Leur répartition régionale correspond globalement à celle de la population adulte en général, avec environ 70 % dans les grandes régions de Québec et de Montréal — ces régions sont plus vastes que les communautés urbaines, rappelons-le — et 30 % dans les autres régions.

En septième lieu, on observe en formation à distance un taux de succès d'environ 70 %. Ce taux, à première vue relativement peu élevé, est fort comparable au taux de succès des adultes à temps partiel inscrits dans les établissements. Cela est dû au fait que, d'une part, plusieurs adultes trouvent une réponse à leurs attentes dans la documentation qu'ils reçoivent et que, d'autre part, d'autres adultes ne sont intéressés que par une partie du cours ou ne retournent pas leurs travaux, attachant peu d'importance à l'obtention des crédits.

Cette brève description de la situation actuelle de la formation à distance au Québec permet donc à la fois une vision d'ensemble et la saisie des caractéristiques propres à chaque ordre d'enseignement. Ces faits et ces données donnent déjà un aperçu de l'état de développement de la formation à distance au Québec, mais leur analyse permettra d'aller plus loin, d'en comprendre les causes et d'y déceler des enjeux importants pour le système d'éducation.

2.2 Des facteurs d'explication de la situation actuelle

Chercher à comprendre les causes qui expliquent l'état de développement actuel de la formation à distance peut aussi apporter un éclairage sur les voies d'avenir et permettre d'entrevoir de nouvelles avenues. Mais il faut bien saisir qu'on analyse ici l'état de développement de la formation à distance sous l'angle des «effets de système», tant en ce qui a trait à la situation actuelle de l'ensemble du système d'éducation qu'à celle de chacun des ordres d'enseignement.

Il importe donc de dire d'abord un mot de ce qu'on appelle ici ***des effets généraux de système***. La création du Service des cours par correspondance, en 1946, constituait une réponse à une demande sociale d'ouvriers qualifiés et compensait, de fait, la rareté des services de formation offerts à la population. Jusqu'au milieu des années 60, ce sont les mêmes raisons qui ont justifié l'existence de ce Service et motivé beaucoup d'organismes privés à se spécialiser dans les cours par correspondance. A ce moment, c'était, pour la très grande majorité des adultes, pratiquement le seul moyen de se qualifier davantage ou de poursuivre leur formation.

Au milieu des années 60, à la suite du rapport Parent et de la création du ministère de l'Éducation, on a assisté aux diverses phases de la restructuration du système d'éducation. Cette restructuration, avec ses objectifs de démocratisation et d'accessibilité, a privilégié la mise en place d'un réseau d'établissements sur tout le territoire. C'est ainsi que la formation a de plus en plus été identifiée à la formation

prise en établissement. Lorsque le système d'éducation eut à offrir des services de formation à la main-d'œuvre, il devint normal qu'il en confiât le mandat aux établissements. Ce mandat s'est lui-même progressivement élargi à la formation générale, voire à l'éducation populaire. C'est dans ce contexte que l'apprentissage en industrie n'a pas réussi à prendre son envol au Québec et qu'il a fallu de nombreuses années pour que le système d'éducation reconnaisse l'existence et la valeur d'autres lieux éducatifs, tels les organismes d'éducation populaire autonome et les groupes socio-communautaires.

Cette restructuration du système autour de la formation en établissement peut expliquer qu'on n'ait pas cru bon de développer la formation à distance. Il ne faut donc pas se surpendre du fait que, aujourd'hui, une majorité des intervenants en éducation et de la population elle-même considèrent souvent la formation en établissement comme l'unique voie de formation. Dans ce contexte, il ne faut pas non plus se surprendre du fait qu'on ait manifesté une volonté bien timide de développer la formation à distance. Dans le même sens, on peut comprendre que les ressources aient été consacrées à d'autres priorités : mise sur pied d'un réseau d'établissements sur tout le territoire ; étendue et qualité des services de formation offerts aux jeunes ; et, plus récemment, développement des services offerts aux adultes par les établissements.

Ce choix de société explique sans doute, pour une part, que la formation à distance se situe — et c'est là un *premier effet* de système — en parallèle, voire en compétition avec la formation en établissement. Au secondaire et au collégial, elle se situe, en effet, à la Direction des cours par correspondance du ministère de l'Éducation et ne fait donc pas partie des réseaux. Au ministère de l'Éducation, elle ne se rattache ni au secteur des services aux réseaux, ni à celui de la planification et du développement pédagogique : elle se situe dans le secteur de l'administration interne. Dans les structures du Ministère, elle n'a pas de lien direct avec la Direction générale de l'éducation des adultes. De même, à l'Université du Québec, la Télé-université, n'ayant pas encore ses lettres patentes, n'a pas le même statut que les autres constituantes, qui la perçoivent parfois comme une compétitrice. Des personnes rencontrées par la Commission de l'éducation des adultes lui ont souligné que la préoccupation du développement de la formation à distance est bien plus celle du siège social et de la Télé-université que celle de l'ensemble du réseau de l'Université du Québec. Au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, aucune unité ni aucune personne n'a le mandat spécifique de la formation à distance. Lors de ses consultations, le Conseil n'a pu identifier dans aucun des établissements des trois réseaux — exception faite de la Direction des cours par correspondance, de la Télé-université et du Cégep de Rosemont — des personnes dont la responsabilité essentielle était la formation à distance. Il faut donc aussi constater que les mandats confiés à la Direction des cours par correspondance et à la Télé-université ont eu pour conséquences de marginaliser la formation à distance et de soustraire cette responsabilité aux autres établissements.

Un *deuxième effet* de système concerne la faible reconnaissance de la valeur de la formation à distance. La culture organisationnelle privilégie le maintien des formations en établissement et favorise même leur quasi exclusivité, laissant entendre que c'est là la seule voie « de qualité » pour tous. Les personnes consultées ont signalé que le système lui-même leur livre le message que seules les formations prises en établissement à temps complet sont reconnues comme ayant de la valeur.

On peut comprendre que cela ait quelque effet sur le développement même de la formation à distance dans le système d'éducation.

La restructuration du système d'éducation, basée sur les propositions du rapport Parent, est donc, pour une part et sans doute bien involontairement, à l'origine même des perceptions plutôt négatives à l'égard de la formation à distance et des résistances toujours à vaincre, voire des diverses formes de rivalité qui existent entre la formation à distance et la formation en établissement. Ce manque d'ouverture à la formation à distance s'est traduit dans des structures, des législations, l'affectation des ressources et le fonctionnement même du système et des établissements. Ces effets généraux de système sont, d'une certaine manière, la trame de fond sur laquelle repose l'état actuel de développement de la formation à distance au Québec. L'analyse de l'état de la formation à distance ***à l'enseignement secondaire*** doit tenir compte principalement de quatre aspects: les effectifs, les programmes et les cours, l'encadrement et le soutien pédagogiques, la reconnaissance officielle.

Les effectifs, d'abord. Ils représentent environ 5 % des inscriptions aux services d'éducation des adultes des commissions scolaires et moins de 1 % de la population adulte n'ayant pas terminé son secondaire et ne fréquentant pas l'école. La Direction des cours par correspondance rejoint environ 20 000 étudiants-cours au secondaire, alors que l'Ontario, où la population adulte est plus scolarisée, compte environ 90 000 étudiants-cours. Cette situation s'explique à la fois par une information inadéquate concernant les services offerts, une pénétration insuffisante dans les régions, une faible participation tant des services d'accueil et de référence que des établissements à la promotion de la formation à distance et l'éventail limité des cours offerts. Une autre cause réside certainement dans le mode de financement de la formation à distance. D'une part, la Direction des cours par correspondance n'est pas financée à partir des effectifs inscrits et, d'autre part, les commissions scolaires ne reçoivent aucun financement pour les effectifs inscrits à la Direction des cours par correspondance, ce qui peut expliquer leur manque d'intérêt à promouvoir les cours par correspondance.

Les programmes et les cours, ensuite. Leur éventail est limité, particulièrement en formation et en perfectionnement professionnels. On peut penser que plusieurs raisons rendent compte d'une telle situation. En premier lieu, il faut sans doute mentionner la priorité accordée, ces dernières années, à la formation de base, à l'obtention du diplôme d'études secondaires et au rattrapage scolaire. En second lieu, n'ayant pas un financement proportionnel à l'évolution de ses effectifs, la Direction des cours par correspondance a dû transférer certaines ressources affectées à la conception ou à la production aux services directs à la population. Enfin, en formation et en perfectionnement professionnels «qualifiants», il faut assurer la formation pratique par des ateliers ou des stages, et donc utiliser une formule mixte combinant la formation à distance et la formation en établissement. Cela supposait des ententes entre la Direction des cours par correspondance et les commissions scolaires, qui préféraient, par ailleurs, dispenser elles-mêmes toute la formation. On peut comprendre que les commissions scolaires trouvaient peu d'intérêt à prêter leurs ressources et leurs équipements pour former des étudiants inscrits ailleurs.

Le soutien et l'encadrement pédagogiques, aussi. Ils sont très importants en formation à distance, en particulier pour les groupes moins scolarisés.

Dans la situation actuelle, les étudiants inscrits à la Direction des cours par correspondance reçoivent ces services sous la forme d'un retour des devoirs corrigés et grâce à l'accès à un réseau téléphonique. En raison de l'organisation actuelle et du mode de financement de ces effectifs, les commissions scolaires ne sont nullement incitées à servir cette population, l'instruction 1988-1989 ne leur offrant aucun financement pour de tels services. Les ressources matérielles et pédagogiques des établissements scolaires, souvent à proximité du domicile des étudiants inscrits à des cours par correspondance, ne leur sont donc pas accessibles. Cette situation limite grandement les possibilités de contacts personnels, de rencontres de groupe, d'activités de soutien à la motivation et de services de dépannage. Il pourrait y avoir là aussi l'une des causes de nombre d'abandons et d'échecs.

La reconnaissance officielle, enfin. Il y a davantage, ici, une question de structure et de pouvoir. La Direction des cours par correspondance étant une unité administrative du ministère de l'Éducation, les étudiants ayant réussi les cours doivent se présenter au service d'éducation des adultes d'une commission scolaire pour recevoir leurs crédits par équivalence ou pour passer les examens du Ministère : seules les commissions scolaires, en effet, ont le pouvoir d'accorder des équivalences ou d'inscrire un étudiant aux examens pour l'obtention des crédits menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires. La Direction des cours par correspondance n'a pas ce pouvoir de reconnaître officiellement la formation et d'accorder des crédits.

On peut donc évoquer, encore ici, des effets de système. *Premièrement*, la situation actuelle de la formation à distance découle, pour une grande part, de sa position dans la structure du système. Étant une direction du Ministère, la Direction des cours par correspondance est en quelque sorte un organisme parallèle, hors du réseau des commissions scolaires. Dans les faits, les commissions scolaires sont pratiquement exclues de la formation à distance et n'ont aucun pouvoir sur les orientations et les plans d'action de l'organisme ministériel. Dans sa section sur l'autodidaxie assistée, l'instruction 1988-1989 constitue même une incitation aux commissions scolaires à ne pas s'engager en formation à distance et à ne fournir aucun soutien pédagogique aux adultes inscrits à la Direction des cours par correspondance. La place de la Direction des cours par correspondance dans la structure explique, pour une bonne part, que les commissions scolaires soient peu préoccupées de faire la promotion des services de la formation à distance, ne se forcent pas pour développer des formules mixtes, soient peu incitées à mettre leurs laboratoires, leurs ateliers, leur matériel audio-visuel ou informatique et leurs bibliothèques à la disposition des étudiants de la Direction des cours par correspondance et n'assurent pratiquement pas à ces étudiants des services de soutien et d'encadrement pédagogiques. Les structures mêmes ont fait de la Direction des cours par correspondance et de la formation à distance au secondaire un système parallèle, voire concurrent.

Deuxièmement, le mode de financement a aussi des effets sur l'état de développement de la formation à distance au secondaire. En n'utilisant pas le critère «effectifs», ce mode de financement n'incite pas à faire la promotion de la formation à distance et à rejoindre de nouveaux groupes. Le budget de la Direction des cours par correspondance n'a pas progressé selon l'évolution des effectifs, ce qui signifie que les sommes consacrées à la conception, à la production et au développement ont dû être réduites. La Direction des cours par correspondance a donc dû se mettre

à la recherche de commanditaires pour assurer le développement de la formation à distance, étant par ailleurs contrainte par les règles de gestion financière du gouvernement. Enfin, ne prévoyant aucune subvention pour les étudiants inscrits en formation à distance, les règles budgétaires des commissions scolaires ont rendu difficiles, voire impossibles, la décentralisation de ces services dans les commissions scolaires et la généralisation des formules mixtes.

L'analyse du développement de la formation à distance **à l'enseignement collégial** porte ici sur les effectifs rejoints, les programmes et les cours offerts, le soutien et l'encadrement pédagogiques, la reconnaissance officielle, les structures mises sur pied, le financement en vigueur et le contexte propre à ce niveau d'enseignement.

Les effectifs de la formation à distance au collégial représentent environ 10 000 étudiants-cours par année. C'est un peu plus de 6 % des inscriptions-cours des étudiants adultes dans les collèges et 0,6 % de l'ensemble des adultes ayant un diplôme du secondaire et ne fréquentant pas l'école. La population rejointe par la formation à distance est donc très restreinte. Il y a, à cela, diverses raisons. Signalons d'abord une information insuffisante. D'une part, de nombreux adultes ne savent pas que la Direction des cours par correspondance dispense des cours de formation collégiale et, d'autre part, les collèges préfèrent offrir eux-mêmes de tels services, en bénéficiant des ressources appropriées. En second lieu, l'éventail des cours offerts demeure très limité et les étudiants ne retrouvent dans les services actuels ni ce qui correspond à leurs besoins de formation, ni la continuité qui leur permettrait d'atteindre un certificat ou un diplôme. Les étudiants ne sont donc pas assurés d'obtenir les crédits et la reconnaissance officielle souhaités. Dans ce contexte, les collèges qui ne peuvent pas répondre à une demande de formation d'une personne feront éventuellement appel au Cégep de Rosemont, selon une formule d'entente qui leur permet, pour des raisons de financement, de garder chez eux cet étudiant. Les personnes qui passent directement par la Direction des cours par correspondance risquent, pour leur part, de ne pas se faire reconnaître leur formation par les collèges. Les collèges, en effet, ne reconnaissent pas que la Direction des cours par correspondance ait une mission au palier collégial. Par ailleurs, en contexte de restrictions budgétaires, ils n'avaient pas les ressources pour développer et promouvoir la formation à distance.

L'éventail des programmes et des cours offerts au collégial en formation à distance est, lui aussi, restreint. Il n'y a pas de programmes entièrement offerts en formation à distance et l'éventail des cours est limité aux 16 cours du Cégep de Rosemont, aux 37 cours de la Direction des cours par correspondance et aux quelques cours développés par certains collèges. D'une part, l'absence de ressources accordées aux collèges pour développer des cours à distance et, d'autre part, les coûts élevés de conception, de production et de médiatisation d'un cours sans l'assurance d'effectifs expliquent cet état de fait. C'est pourquoi, depuis 1981, pratiquement tous les collèges déjà engagés dans le développement de cours à distance se sont graduellement retirés ou n'ont pas procédé à la création de nouveaux cours. De même, à la Direction des cours par correspondance, à l'exception des cours en agriculture commandités par le ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation et d'ententes avec certains collèges pour offrir des cours existants, très peu de cours ont été développés, en raison aussi d'un manque de ressources financières. La subvention de la DGEC — environ 250 000 $ par année

— ne réussit même pas à défrayer les services directs à la population du collégial et, par conséquent, elle n'incite aucunement au développement de nouveaux cours. En outre, le climat des relations entre la Direction des cours par correspondance et les collèges n'a pas contribué, peu s'en faut, au développement de nouveaux cours.

La situation *des activités de soutien et d'encadrement pédagogiques* est elle-même fort variable. Certains collèges offrent un soutien pédagogique aux étudiants, en particulier lorsque des ententes sont prises avec le Cégep de Rosemont, ce qui n'est pas le cas lorsqu'il s'agit d'étudiants inscrits à la Direction des cours par correspondance. Dans ce dernier cas, le soutien et l'encadrement pédagogiques viennent de la Direction des cours par correspondance sous la forme des devoirs corrigés et de l'accès au réseau téléphonique. Ne recevant aucun financement pour offrir des services à la population inscrite à la Direction des cours par correspondance, les collèges ne sont pas disposés à y trouver un très grand intérêt.

D'après la loi sur les cégeps et le règlement sur le régime pédagogique du collégial, seuls les collèges ont *le pouvoir de reconnaître* une formation collégiale, soit d'accorder les crédits et de recommander au Ministre l'émission d'un certificat ou d'un diplôme. Ainsi, même si un étudiant a réussi, avec la Direction des cours par correspondance, un cours annoncé comme étant de l'enseignement collégial, rien n'oblige les collèges à le reconnaître. L'étudiant doit, en plus de réussir son cours, trouver un collège qui voudra bien le lui reconnaître officiellement. À une question légale s'ajoutent un contexte et un climat de compétition et de rivalité, qui ne facilitent pas la vie aux étudiants et qui nuisent finalement au développement de la formation à distance.

Les structures en place ont aussi eu des impacts sur le développement de la formation à distance au collégial. Alors même que les collèges avaient le pouvoir légal de développer ce modèle éducatif dans le cadre de leur mission spécifique, un mandat a pourtant été confié à la Direction des cours par correspondance, une direction ministérielle identifiée au secondaire, n'ayant légalement ni le pouvoir de dispenser la formation ni celui de la reconnaître et ne relevant pas de la Direction générale de l'enseignement collégial. La mise en place de cette structure parallèle, sur laquelle les collèges n'avaient aucun pouvoir, a suscité un climat de méfiance, voire de rivalité, qui a limité le développement de la formation à distance. Voulant sauvegarder leur autonomie, les collèges ont de plus en plus refusé l'action de la Direction des cours par correspondance et n'ont pas accepté cette liaison trop étroite avec le secondaire, au moment même où ils étaient de plus en plus identifiés à l'enseignement supérieur. Plusieurs collèges ont préféré prendre des ententes, au besoin, avec le Collège de Rosemont.

Les ressources et le financement ont été, eux aussi, un obstacle majeur au développement de la formation à distance au collégial. D'abord, les collèges n'ont reçu aucune subvention pour la mise en place et le développement de la formation à distance. Ceux qui se sont engagés dans cette voie l'ont fait à même leurs ressources disponibles pour une année financière, sans avoir l'assurance d'un retour sur leurs investissements dans les années suivantes. Ce phénomène est important si l'on prend en considération le fait que, au collégial, pour la formation des adultes à temps partiel, la subvention est limitée et ne progresse pas au même rythme que les effectifs inscrits. Ainsi, une augmentation des effectifs en formation à distance devait se traduire par une réduction des activités en formation en

établissement et, conséquemment, par une réduction du nombre de cours et de groupes d'étudiants et par une demande moins forte d'enseignants en éducation aux adultes. Faute de ressources, les collèges n'ont donc pu s'engager dans le développement de la formation à distance. Au moment même où la Direction générale de l'enseignement collégial accordait des subventions à la Direction de cours par correspondance pour la formation à distance, elle n'en accordait pas aux collèges.

Enfin, *le contexte particulier* dans lequel ont vécu les collèges, depuis 1980, n'a pas contribué au développement de la formation à distance. Au moment même où les collèges étaient aux prises avec des restrictions budgétaires, la société les sollicitait de toutes parts. La croissance des effectifs jeunes et adultes exigeait une offre accrue de services. Une grande partie des ressources et des énergies a donc été consacrée à la quantité des services offerts et à la qualité des formations dispensées. Durant cette période, les collèges ont dû également investir ressources et énergies pour s'ajuster aux nouvelles technologies et plusieurs d'entre eux ont même créé et mis en marche des centres spécialisés. Plus récemment, ils ont été invités à s'engager aussi dans la formation sur mesure, la reconnaissance des acquis expérientiels, le développement régional, l'entrepreneurship, le soutien aux PME, les services aux personnes handicapées et aux groupes ethniques. C'est en tenant compte de ce vaste chantier que, sans soutien gouvernemental spécifique, les collèges devaient décider s'ils consacraient quelque énergie et quelque ressource à la formation à distance. On peut donc dire que le faible développement de la formation à distance au collégial est lui aussi largement attribuable à des effets de système.

L'analyse de l'état de développement de la formation à distance ***à l'enseignement universitaire*** suppose un examen des effectifs rejoints, des programmes ou des cours offerts, des modes de financement et de la structure même du système universitaire.

Les effectifs des universités en formation à distance représentent environ 44 000 inscriptions-cours pour une année. Les effectifs à temps partiel au premier cycle universitaire étaient, à l'automne 1984, de 64 704 étudiants, alors que la population inscrite en formation à distance à la même session était estimée à 15 000 étudiants. Elle représenterait donc près de 25 % des effectifs inscrits à temps partiel[21]. Par ailleurs, si on la compare à la population adulte qui a un diplôme de secondaire et qui ne fréquente pas l'école — plus de 1 million de personnes -, elle est peu nombreuse, et ce, en particulier si l'on tient compte que, au Québec, selon le recensement de 1986, 15,9 % de la population adulte a fréquenté l'université, comparativement à 19,5 % en Ontario et à 19,1 % pour le reste du Canada[22].

On peut se demander pour quelles raisons la formation à distance ne rejoint qu'une partie assez limitée de son effectif potentiel. Il peut s'agir, certes, d'une information insuffisante au regard des services offerts. Mais c'est peut-être davantage le fait que *les services offerts* ne correspondent pas suffisamment aux attentes et aux

21. Marc Audet, *Les Étudiants à temps partiel à l'université*, Gouvernement du Québec, Québec, 1987, p. 5.

22. Louis Dionne, *L'État de la scolarisation de la population québécoise d'après le recensement de 1986*, Ministère de l'Éducation, Québec, 1988, p. 5.

besoins d'une partie importante de la population. La plupart des universités n'offrent pas de programmes complets de certificat ou de baccalauréat accessibles en formation à distance et celles qui le font se limitent à quelques champs, voire à des secteurs très particuliers ou très spécialisés: par exemple, informatique appliquée à l'éducation ou usage des pesticides et leurs effets sur l'environnement. L'éventail des 150 cours offerts correspond le plus souvent à des cours de culture générale, qui s'insèrent parfois difficilement dans un projet de formation; il arrive aussi que ce soient des cours épars dont l'adulte ne voit pas bien où ils pourraient le mener. En somme, la presque totalité des programmes et des cours accessibles en formation en établissement ne le sont pas en formation à distance et, ici comme ailleurs, les universités possèdent une très grande autonomie et décident elles-mêmes du niveau de développement de ce modèle éducatif dans le cadre de leur mission d'enseignement et de recherche.

Les consultations menées par la Commission de l'éducation des adultes ont fait ressortir que *le mode de financement* des universités est le facteur déterminant du sous-développement de la formation à distance dans les universités du Québec. Le premier élément réside sans doute dans la période prolongée de restrictions budgétaires qu'ont connue les universités. Elles ont eu à la fois à soutenir des hausses d'effectifs, à s'ajuster à l'évolution rapide des connaissances et des technologies et à s'engager dans le développement régional et les services à la collectivité. Elles ont été sollicitées de toutes parts pour étendre leurs services, s'ajuster à des populations fort hétérogènes et se développer dans un contexte de ressources limitées et de croissance des coûts. Les universités n'ont pas davantage reçu de subventions spécifiques pour développer la formation à distance, même à l'intérieur du fonds spécial alloué au développement pédagogique. C'est à même un budget de base limité par des restrictions budgétaires et des subventions spécifiques pour la hausse des effectifs qu'elles pouvaient développer la formation à distance. Elles devaient donc consentir à investir dans la conception, la production et la médiatisation de cours en formation à distance sans l'assurance d'un retour sur les investissements dans les années à venir, car les revenus des années subséquentes sont octroyés sur la base des effectifs inscrits, selon la formule bien connue «étudiant équivalent temps complet» (EETC).

Ce mode de financement des universités selon la formule EETC a eu des effets plutôt négatifs sur le développement de la formation à distance elle-même. D'abord, la croissance des budgets allant de pair avec la croissance des effectifs, les coûts de la formation à distance étaient, à l'exception des immobilisations, pratiquement les mêmes que ceux de la formation en établissement. En deuxième lieu, liées aux effectifs et non à la conception, à la production et à la médiatisation de cours à distance, les subventions n'incitaient pas à élargir l'éventail des programmes et des cours. En troisième lieu, les abandons et les échecs étant subventionnés, il n'y avait pas non plus d'incitation à renforcer le soutien et l'encadrement pédagogiques. On comprendra que, selon ce mode de financement, une université ne soit pas intéressée à rendre accessibles ses ressources éducatives et à offrir des services à des étudiants inscrits dans une autre université. C'est aussi là un effet de système.

Un autre facteur d'explication a trait aux *structures du système*. D'abord, les universités, au Québec, ne constituent pas un véritable réseau. Il s'agit d'un ensemble d'universités autonomes, ayant chacune ses propres structures, ses programmes, son organisation et le pouvoir d'émettre ses propres diplômes.

Chacune approuve elle-même ses programmes courts et les programmes menant à un certificat et chacune présente ses programmes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat au Conseil des universités, qui en recommande ou non au Ministre le financement. Il appartient aussi à chacune de reconnaître les cours réussis dans une autre université.

Tout en étant source de créativité et d'émulation, l'autonomie de chaque université, de chaque faculté et de chaque département rend cependant difficiles la conception et la production d'un cours à distance qui serait reconnu dans plusieurs programmes, par plusieurs facultés et par plusieurs universités.

L'Université du Québec a choisi de créer, à l'intérieur de son propre réseau, un établissement dédié à la formation à distance : la Télé-université. Elle a toutefois hérité de certaines traditions des universités québécoises, qui s'observent encore plus dans les pratiques que dans les documents officiels. Dans les faits, justement, chaque constituante recherche la même autonomie que les universités traditionnelles ; elle a aussi ses propres programmes, le pouvoir de reconnaître ou non les cours réussis dans une autre constituante et le pouvoir de décider si une personne a droit ou non à une reconnaissance officielle. Ainsi, il arrive que certaines difficultés vécues entre les universités traditionnelles se retrouvent même entre des constituantes du réseau de l'Université du Québec.

On comprendra qu'une telle structure ait rendu difficiles l'évolution et le développement de la Télé-université et de la formation à distance au sein même du réseau de l'Université du Québec. Ainsi, tant à l'Assemblée des gouverneurs qu'à la Commission de planification de l'Université du Québec, la Télé-université, qui n'a pas encore ses lettres patentes, est en position minoritaire au regard de décisions aussi importantes que ses orientations, sa programmation et son budget. Il ne faut donc pas se surprendre que, en l'absence de pouvoir sur son propre développement, elle ait été limitée à certains champs, à certains programmes et à certains cours. Sa pénétration dans certaines régions a dû parfois faire face à de fortes résistances et elle n'a pas toujours reçu l'appui des autres constituantes, tant sur le plan du marketing et de l'utilisation des ressources matérielles que sur celui des ressources éducatives et de la reconnaissance des crédits qu'elle accordait à ses étudiants. Dans un avis récent, le Conseil des universités rappelle cette situation : « Ajoutons enfin que, de toute évidence, la TÉLUQ a éprouvé beaucoup de difficultés à établir des collaborations solides et durables avec les autres établissements du réseau universitaire québécois. Même s'il ne faut pas lui en imputer l'entière responsabilité, il ne fait pas de doute que cet état de chose a grandement contribué à diminuer l'impact de sa création. C'est là une faiblesse majeure qu'il faut au plus tôt corriger si l'on veut exploiter tout le potentiel de la TÉLUQ[23]. »

En somme, le développement de la Télé-université dépend de la volonté des autres constituantes de l'Université du Québec. Son avenir repose, pour une bonne part, entre les mains des autres constituantes qui peuvent réduire son champ d'action. Lors de ses consultations, le Conseil a pu observer qu'elle était parfois perçue comme une compétitrice, voire comme une véritable rivale. Le Conseil des universités a, lui aussi, souligné cette situation : « Depuis sa création, la TÉLUQ,

23. Conseil des universités, *La TÉLUQ et l'enseignement à distance au Québec*, 1987, p. 24.

à tort ou à raison, a été perçue comme une concurrente menaçante par plusieurs établissements universitaires. De ce fait, on s'est appliqué à limiter son action et à la cantonner dans un rôle de complémentarité défini de façon très restrictive. Elle a donc dû se contenter de la portion congrue de la mission universitaire[24]. » Fort heureusement, ces attitudes extrêmes ne sont pas généralisées et, assez souvent, la Télé-université a pu compter sur l'appui des autres constituantes pour mettre en œuvre sa programmation.

2.3 Des acquis importants et des problèmes qui demeurent

L'examen de la situation actuelle de la formation à distance au Québec ne doit pas laisser dans l'ombre les réussites obtenues. Au contraire, ce doit être l'occasion d'identifier et de reconnaître les pas franchis, tout en demeurant lucide sur les faiblesses qui persistent et l'ampleur du chantier qu'il reste à poursuivre. Ainsi, aux réalisations de la formation en établissement, afin d'offrir à l'ensemble de la population des services éducatifs variés, de qualité et adaptés à ses besoins, il faut ajouter ***des acquis importants en formation à distance***.

En premier lieu, il importe de rendre hommage à ceux et à celles qui, à titre de pionniers et de bâtisseurs, ont dû défricher le terrain, surmonter les embûches et vaincre les résistances. Ils l'ont fait souvent en l'absence de ressources, comptant surtout sur leurs propres convictions et leurs énergies personnelles. Dans ces traces et avec plus de moyens, d'autres poursuivent aujourd'hui cette œuvre de bâtisseurs.

En deuxième lieu, le système d'éducation peut compter sur l'expérience acquise et les compétences développées à la Direction des cours par correspondance, pendant plus de quarante ans. En particulier, ces dernières années, des pas importants ont été franchis, grâce à l'intégration des nouvelles technologies à la gestion, à la production, au suivi et à l'encadrement des étudiants.

En troisième lieu, des établissements comme le Cégep de Rosement et certaines universités ont aussi réalisé des percées et des progrès importants en intégrant, dans leur structure, la formation à distance à titre de cheminement, voire de modèle éducatif reconnu. La réflexion qu'ils y ont poursuivie dans l'action a, encore aujourd'hui, des effets notables sur l'instrumentation, la médiatisation, la diffusion, l'encadrement des étudiants et même sur les attitudes à l'égard de la formation à distance.

En quatrième lieu, la mise en place et les réalisations de CANAL et de Radio-Québec constituent, elles aussi, des sources évidentes de diffusion et une réelle compétence en production. Leur caractère novateur sera précieux pour l'avenir du développement de la formation à distance.

En cinquième lieu, il faut souligner l'originalité et la valeur de l'action menée par la Télé-université et rappeler qu'elle constitue une ressource importante, non seulement pour les universités, mais même pour l'ensemble du système d'éducation. Le Conseil des universités a déjà souligné avec justesse les acquis de cet établissement : « Au chapitre des acquis, il faut mettre l'expertise indéniable et précieuse développée au cours des années dans la médiatisation de

24. *Ibid.*, p. 25.

l'enseignement et dans l'encadrement d'étudiants adultes éloignés des campus universitaires. La TÉLUQ a mis beaucoup d'efforts à développer des cours bien conçus et du matériel pédagogique faisant appel aux divers médias de communication. Elle a accueilli et encadré des milliers d'étudiants qui paraissent avoir été grandement satisfaits de ses services[25]. L'approche originale et innovatrice de la TÉLUQ, l'expérience dans l'utilisation des médias et dans l'encadrement d'étudiants isolés constituent un acquis unique dans le réseau québécois[26]. »

En dernier lieu, on se doit de rappeler les effectifs rejoints chaque année, soit environ 80 000 inscriptions-cours. C'est l'équivalent de 8 000 étudiants à temps complet. Les 150 cours disponibles, la médiatisation des contenus et les réalisations originales pour assurer le suivi et l'encadrement des étudiants sont autant d'acquis sur lesquels il faut aujourd'hui miser.

De tels acquis en formation à distance font parfois l'envie de nombreux pays. Ils sont même régulièrement cités en exemple dans des conférences et des rencontres internationales et ils justifient plusieurs missions provenant de tous les continents. De nombreux pays font déjà appel à notre expertise et à nos productions : on peut en trouver des traces en Amérique du Nord, en Asie, en Afrique et en Europe. Au Québec même, de plus en plus de groupes professionnels et d'entreprises reconnaissent cette expérience et cette compétence.

L'analyse de la situation actuelle de la formation à distance au Québec révèle, cependant, qu'il existe des maillons plus faibles dans la chaîne des services éducatifs et ***des problèmes qui demeurent***. Parmi ces maillons faibles et ces problèmes, signalons les préjugés et les doutes entretenus sur la valeur de la formation à distance, les effectifs encore peu nombreux, l'éventail restreint des programmes et des cours disponibles, la faible exploitation des technologies nouvelles de communication, les difficultés pour l'étudiant d'obtenir une reconnaissance officielle de la formation acquise et le manque de concertation entre les ordres d'enseignement, voire entre les établissements d'un même ordre d'enseignement.

Un certain nombre de préjugés et de doutes sur la valeur même de la formation à distance ont, en effet, la vie dure. Ils portent, entre autres choses, sur la qualité des formations dispensées, la perception de l'effort exigé, la validité des moyens d'évaluation et la crédibilité des reconnaissances obtenues. Il y va ici d'une nécessaire évolution des mentalités non seulement dans la population, mais même au sein du système d'éducation et des établissements d'enseignement.

Malgré les progrès réalisés, le système d'éducation *n'a pas encore fait le plein des étudiants* pour qui ce modèle éducatif correspondrait davantage à leur situation. Les besoins de formation et les étudiants potentiels sont nombreux. Les écarts entre l'état de la scolarisation et de la qualification des adultes et leur degré

---

25. Dans l'étude de Pierre Roberge sur les étudiants à temps partiel, le degré de satisfaction des étudiants de la TÉLUQ était nettement plus élevé qu'ailleurs (92 % jugeant leur dernier cours bon ou très bon comparativement à 79 % pour le reste du réseau). « Les étudiants à temps partiel des universités québécoises », P. Roberge, Conseil des universités, 1982, p. 97.

26. Conseil des universités, *La TÉLUQ et l'enseignement à distance au Québec*, p. 21.

de participation aux services offerts par les établissements publics, on l'a signalé, montrent qu'il y a place, dans le système d'éducation, pour une telle voie complémentaire.

L'éventail restreint des programmes et des cours offerts, en particulier en formation et en perfectionnement professionnels, illustre que la formation à distance est encore trop peu développée pour apporter une réponse appropriée à nombre de besoins de formation. On est loin d'avoir épuisé les possibilités de cette voie éducative et d'autres avenues, faisant appel à des formules mixtes, sont à peine explorées. Même si la formation qualifiante demeure la principale préoccupation, en formation à distance, il n'en reste pas moins que ce modèle éducatif peut soutenir des actions en alphabétisation et en éducation populaire et peut même être un moyen, pour des groupes socio-communautaires, d'accroître l'efficacité de leurs activités de formation.

Malgré des réalisations intéressantes, faisant appel à un ensemble diversifié de médias de communication, on doit admettre que le système d'éducation est encore loin d'avoir exploité au maximum *les ressources des nouvelles technologies de communication*. L'imprimé est encore le principal, voire parfois l'unique moyen utilisé pour transmettre les contenus et assurer la liaison entre le professeur et l'étudiant. Le champ de la communication interactive est encore pratiquement inexploré, comme soutien à la motivation et comme moyen d'apprentissage et d'encadrement pédagogique.

Les difficultés que rencontrent les étudiants pour obtenir une reconnaissance officielle de la formation acquise « à distance » constituent toujours un problème important. Il s'agit d'abord de la reconnaissance scolaire au sein même du système d'éducation, entre les facultés et les départements, entre les établissements scolaires ou entre les ordres d'enseignement. Il s'agit aussi des reconnaissances professionnelle et sociale. Au moment où l'on consacre des ressources et des énergies afin de mettre en place un système de reconnaissance des acquis extrascolaires, il apparaît pour le moins étonnant que les acquis obtenus dans des cours de formation à distance dispensés par des établissements publics d'éducation soient difficilement reconnus et transférables au sein même du système d'éducation.

Enfin, le développement de la formation à distance doit pouvoir s'appuyer sur *la collaboration et la concertation* entre les ordres d'enseignement et entre les établissements d'un même ordre d'enseignement. Les établissements ayant vécu des réalisations en concertation peuvent témoigner des difficultés à surmonter et des décalages qui séparent le discours et la pratique. Cependant, plusieurs y sont parvenus et ont pu apprécier les fruits de cette concertation. La formation à distance fait appel à la concertation, d'une façon toute particulière. En premier lieu, la mise en commun des ressources pour la conception, la production et la médiatisation des cours suppose l'acceptation commune d'un plan de production. En second lieu, du fait même que, en formation à distance, on s'adresse à l'ensemble de la population, tout dédoublement est facilement repérable et rapidement identifié comme un gaspillage de ressources. En troisième lieu, la concertation est à la base même des ententes visant une utilisation rationnelle et économique des réseaux de diffusion. Enfin, la rentabilité de la formation à distance, s'appuyant sur des économies d'échelle, repose nécessairement sur des actions concertées.

***

Cette description et cette brève analyse de la situation actuelle de la formation à distance au Québec visaient d'abord à cerner les faits et à comprendre leur évolution, en mettant à jour certains effets de système. Savoir où l'on en est dans le développement de la formation à distance au Québec est également une façon d'apprécier les acquis sur lesquels miser et d'identifier les problèmes qu'il reste à résoudre. Les recherches et les consultations qu'a menées le Conseil ont permis de nourrir cette description et cette analyse de la situation. Elles ont également permis d'explorer des pistes de développement et des voies d'action pour l'avenir, ce dont traitera le chapitre suivant.

Chapitre 3

Des pistes de développement et des voies d'action

Après avoir fait le point sur l'état du développement de la formation à distance au Québec, on a pu dégager certains acquis et cerner les problèmes qui persistent. Il faut maintenant se tourner vers l'avenir et proposer des correctifs qui fassent de ce moyen un modèle éducatif davantage intégré au système d'éducation et permettent à une partie significative de la population de trouver une réponse adaptée à ses besoins de formation.

Le présent chapitre comprend trois sections. Dans la *première*, on explorera d'abord des pistes de développement qui constituent autant d'assises indispensables en formation à distance. Dans la *deuxième*, on cherchera à identifier les voies d'action les plus prometteuses. Dans la *troisième*, on décrira ce que pourrait être une mise en œuvre réaliste et progressive à chaque ordre d'enseignement.

3.1 Des assises indispensables

Les problèmes qui persistent, on l'a exposé, sont reliés aux mentalités, aux effectifs, à l'éventail des programmes et des cours, à la médiatisation, à la reconnaissance et à la concertation. Du fait même que chacun de ces problèmes n'est pas le résultat d'une cause unique mais provient plutôt d'un ensemble de causes interreliées, c'est dans une perspective globale qu'on cherche à identifier ici les pistes de développement les plus pertinentes, celles qui justement pourraient contrer les effets de système identifiés. C'est dans cette optique qu'on retient quatre pistes de développement qui apparaissent comme ***les assises indispensables*** d'un avenir fructueux pour la formation à distance.

La première assise consiste à *vaincre les nombreuses résistances* portant sur la pertinence et l'opportunité de développer la formation à distance, au Québec. En effet, devant un réseau d'établissements bien établis sur l'ensemble du territoire, certains, pour qui la formation à distance ne s'adresse qu'aux isolés géographiques, voient peu la nécessité de son développement au Québec. Pourtant, la distance géographique est beaucoup moins importante que les barrières d'attitudes, les barrières institutionnelles et les autres barrières de situation évoquées plus haut. La formation à distance, il est vrai, est un moyen retenu par des pays en voie de développement n'ayant pas une infrastructure solide et des établissements en nombre suffisant pour servir l'ensemble de leur population. Mais elle s'est aussi développée dans de nombreux pays industrialisés qui possèdent des réseaux importants d'établissements, tels les États-Unis, la France, l'Angleterre, l'Allemagne, la Suède, le Japon et, plus près de nous, les provinces d'Ontario et de Colombie-Britannique. Des projets, telle la mise en place d'un réseau pan-canadien et d'un centre international francophone de formation à distance, illustrent aussi cette tendance internationale et viennent confirmer, à leur manière, la pertinence de développer la formation à distance au Québec.

D'autres, ayant la conviction que la formation en établissement peut, en se donnant la souplesse requise, répondre aux besoins de l'ensemble de la population, ne voient pas l'opportunité de développer la formation à distance. Pourtant, l'état de la scolarisation et de la qualification de la population québécoise et son degré

de participation aux activités de formation offertes par les établissements publics d'éducation indiquent, pour le moins, l'opportunité de développer d'autres modèles éducatifs, telle la formation à distance. La chose semble encore plus opportune, si l'on compare nos taux de scolarisation avec ceux de l'Ontario et des autres provinces canadiennes. Il arrive même que, loin de réduire les effectifs inscrits en établissement, la formation à distance les augmente en stimulant chez plusieurs la volonté de poursuivre des études. Ici comme ailleurs, loin d'être plus coûteuse, la formation à distance peut même permettre des économies d'échelle.

Diversifier les voies éducatives permet de tenir compte davantage de l'hétérogénéité même de la population et de ses besoins. La formation à distance peut ainsi contribuer à accroître l'accessibilité de la formation. Si, avec un éventail restreint de programmes et de cours, on obtient environ 80 000 inscriptions-cours par année, c'est qu'il y a place pour une telle voie éducative, qu'elle répond à des besoins réels et qu'elle est adaptée à la situation de certaines populations.

La deuxième assise réside dans *la conciliation de la qualité et de l'accessibilité*. Il est normal que, au moment même où l'on met en place des moyens pour accroître l'accessibilité de la formation, on s'interroge sur la qualité des services offerts. En tant que voie éducative, la formation à distance est appelée à relever le défi de cette conciliation de la qualité et de l'accessibilité. Un tel défi est présent dans toutes les réformes des systèmes d'éducation, ici comme ailleurs, qu'il s'agisse de la généralisation de l'enseignement primaire ou de l'enseignement secondaire ou d'un accès accru aux études supérieures[1]. Même si des recherches ont été menées, confirmant la qualité générale de la formation à distance et des taux de réussite normaux, il demeure toujours des doutes à cet égard. Plusieurs ont encore le sentiment que la formation en établissement demeure, en quelque sorte, «la» façon d'apprendre[2]. Tout comme la formation à temps partiel et l'apprentissage en entreprise, la formation à distance est appelée à faire ses preuves par l'expérience. En un sens, on n'aura pas le choix : une attention particulière devra toujours être accordée à la compétence des concepteurs, à la qualité du matériel remis à l'étudiant, à la démarche d'apprentissage, à l'encadrement pédagogique et à la rigueur de l'évaluation des apprentissages. La recherche de la qualité apparaît nettement comme une condition de la survie et du développement de la formation à distance. Les actions menées pour une reconnaissance des acquis extrascolaires garantissant la qualité des apprentissages pourraient contribuer à valoriser aussi la formation à distance. En définitive, ce n'est pas le lieu ou les modalités de la formation qui sont importants ; ce sont les connaissances et les habiletés réellement acquises.

Une troisième assise consiste à considérer la formation à distance comme *une voie intégrée au système d'éducation* et non comme un système parallèle, voire en compétition. La formation à distance s'inscrit dans les objectifs mêmes

1. « You have to remember, I suppose, that every advance in education has been resisted for years and years. When we tried to introduce universal primary education, people argued that losing child labour out of coal mines would cause economic unrest. The same sort of people objected to universal secondary education because it was going to over-educate the working classes who ought to be kept in their place and learn a trade. I suppose the same reaction occurs to the idea of universal tertiary education or certainly the opportunity for it. » Lord Perry of Walton, dans Dutch Open University, *Distance Higher Education and The Adult Learner*, Heerlen, Pays-Bas, 1986, p. 15.

2. *Ibid.*

du système d'éducation et dans la mission des établissements. Elle n'est aucunement un pis-aller existant dans le but de sauver ceux et celles que le système d'éducation n'aurait pas rejoints ou n'aurait pas réussi à former. Elle doit faire partie du système au même titre que le modèle traditionnel ou le modèle par alternance, par exemple. Pour faire réellement partie du système, elle doit utiliser les mêmes programmes, offrir les mêmes services et déboucher sur les mêmes reconnaissances officielles.

Une quatrième assise a trait à *des modes de fonctionnement appropriés*. D'abord conçue comme partie intégrante d'un système d'éducation, la formation à distance exige l'engagement des ministères et des établissements. C'est une voie éducative qui s'intègre parfaitement à la mission même des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science, de leurs réseaux et de l'ensemble des établissements. En ce sens, au lieu d'être perçue comme une compétitrice, elle devrait être envisagée, à la suite de nécessaires ajustements de structures cependant, comme un moyen de plus dont dispose le système d'éducation.

En ce sens, aussi, la révision du mode de financement peut devenir un appui solide au développement de la formation à distance. Le mode de financement en formation à distance pourrait correspondre à la structure même des coûts et devenir ainsi une incitation au développement. Au lieu d'un financement global, selon lequel les subventions sont fixées à partir des effectifs inscrits — ce qui provoque la course aux étudiants, la compétition et la rivalité —, une nouvelle approche pourrait être envisagée, distinguant les frais fixes, les coûts de conception et de production et les coûts des services directs à la population. Il serait alors possible, d'une part, d'accroître les activités de conception et de production et, d'autre part, de renforcer le soutien et l'encadrement pédagogiques. De la sorte, la formation à distance pourrait démontrer sa « rentabilité », car la progression des coûts ne serait plus directement proportionnelle à la progression des effectifs et les économies d'échelle pourraient être réinvesties dans la conception et la production de nouveaux services.

La concertation entre les établissements et entre les ordres d'enseignement apparaît aussi comme un mode de fonctionnement approprié, voire nécessaire. Cette concertation rend manifeste la volonté collective d'accorder la priorité à la population et à ses besoins et d'atteindre à la fois des objectifs d'accessibilité, de qualité et de rentabilité. Dans cette veine, les échanges entre les intervenants, la recherche-action partagée, les mises en commun de projets et de services ne peuvent que favoriser le développement de la formation à distance.

Si l'on souhaite que les voies d'action apportent des solutions aux problèmes qui persistent et que les moyens retenus favorisent le développement de la formation à distance, il importe de poser aussi quelques jalons à la manière de ***balises pour l'action***. On peut en signaler quatre qui, si elles ne sont pas les seules, apparaissent du moins comme les plus importantes.

En premier lieu, le développement de la formation à distance doit *s'appuyer sur les acquis et l'expertise des personnes* engagées depuis plusieurs années dans la formation à distance au Québec. Les réalisations en ce domaine sont importantes et de qualité et un développement qui s'inscrit résolument dans une évolution et une progression du système a tout avantage à miser sur les compétences et les ressources disponibles.

En deuxième lieu, l'avenir de la formation à distance repose sur *un nécessaire engagement des réseaux et des établissements*. Cet engagement aura, à n'en point douter, des conséquences sur la promotion et le recrutement, sur l'accessibilité des ressources éducatives, sur le soutien et l'encadrement pédagogiques, sur l'évaluation des apprentisages et la reconnaissance officielle, mais aussi sur l'identification des besoins et la définition des priorités de production. L'élimination des effets négatifs d'un système perçu comme parallèle passe par une prise en charge, par les réseaux et les établissements, du développement de la formation à distance.

En troisième lieu, ce développement est aussi indissociable de *la recherche de la qualité des services*. La formation à distance comprend deux grandes fonctions: celle de la conception et de la production et celle du soutien et de l'encadrement pédagogiques. Pour la conception et la production, la qualité repose, en définitive, sur l'utilisation de la meilleure expertise en démarche d'apprentissage, en production de matériel, en contenu et en médiatisation de ce contenu. La qualité de la conception et de la production fait ici appel à une centralisation des ressources et de l'expertise. Par contre, le soutien et l'encadrement pédagogiques pourront être de meilleure qualité, tout en étant plus accessibles, s'ils sont situés les plus près possible de l'étudiant et s'ils font appel aux ressources du milieu. Lors de ses consultations, le Conseil a pu constater que la demande de services directs, les plus proches possible des étudiants, était généralisée. De même, c'est à l'unanimité que les personnes consultées pensent que la conception et la production doivent être centralisées. Dans les deux cas, les critères les plus souvent cités étaient aussi bien la qualité des services que la rationalisation des ressources.

En quatrième lieu, le développement de la formation à distance sera facilité, si l'on arrive à démontrer que ce moyen éducatif parvient à *rentabiliser les services en réalisant des économies d'échelle*. L'un des éléments déclencheurs du développement de la formation à distance, en particulier dans un contexte de ressources limitées, est précisément la réduction des coûts qu'elle permet. Ici comme ailleurs, les résistances des autorités responsables sont souvent étroitement liées aux coûts des services. Walter Perry, vice-chancelier de l'Open University en Angleterre, reconnaît lui-même l'importance de cette question[3]. Plusieurs facteurs peuvent contribuer à réduire les coûts; toutefois, si le modèle de financement en formation à distance demeure le même que celui de l'enseignement conventionnel, la démonstration se fera longtemps attendre.

Les principales balises pour l'action sont donc de s'appuyer sur les acquis et la compétence, d'engager les réseaux et les établissements, de rechercher la qualité des services et de réduire les coûts. Ces balises pourront contribuer à identifier et à choisir des voies d'action. C'est donc dans la perspective d'un développement soutenu de la formation à distance que le Conseil:

3. « We felt that if our costs per student were as high as those of other universities we would be very vulnerable ». *Source:* Walter, Perry, *The Open University*, Open University Press, England, 1976, p. 139. Voir, aussi, Henri France et Kay Anthony, *Le Savoir à domicile*, p. 13.

(1) souligne *la pertinence et l'opportunité*, pour le système d'éducation québécois, de développer la formation à distance, à la façon d'*un modèle complémentaire* des modes conventionnels de formation en établissement, et recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de *faire connaître ses intentions et ses engagements en ce domaine*;

(2) considère que la formation à distance, conçue et organisée comme une formation authentique et reconnue, devrait être *intégrée à la mission des réseaux et des établissements* d'enseignement et recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de faire de cette intégration *la stratégie de base* du développement de la formation à distance.

3.2 Une voie d'action adaptée à la situation

Depuis la parution du rapport de la Commission Jean, qui a fait vingt-six recommandations sur la formation à distance[4], et de la politique gouvernementale en éducation des adultes, qui voit dans la formation à distance un potentiel éducatif immense et retient qu'elle devrait se développer dans un système mieux intégré[5], le Conseil a suivi attentivement l'évolution de ce dossier et il souhaite contribuer à sa relance.

Dans un premier temps, on procède à l'examen de diverses voies possibles, ce qui permettra de voir les avantages et les inconvénients de chacune. Et, tenant compte de la situation, des caractéristiques de la formation à distance, des attentes manifestées par des intervenants et des populations des divers ordres d'enseignement, on attire ensuite l'attention sur une voie d'action qui semble la plus adaptée pour le Québec et qui pourrait favoriser le développement de la formation à distance à tous les ordres d'enseignement.

Les études et les consultations menées par le Conseil ont conduit à l'examen de ***plusieurs voies possibles***, chacune ayant ses particularités. Globalement, on peut cependant affirmer qu'elles peuvent se regrouper autour des trois voies suivantes : celle qui privilégie une organisation centralisée, celle qui favorise une organisation décentralisée dans chacun des établissements et celle qui souhaite une organisation mixte de la formation à distance.

À la suite de la Commission Jean, plusieurs préconisent une *organisation centralisée*, où toutes les fonctions seraient assumées par un organisme central mandaté à cette fin. Cet organisme serait entièrement responsable de la formation à distance et réaliserait toutes les activités, allant de l'identification des besoins à la reconnaissance officielle, en passant par la conception, la production, la médiatisation, la diffusion, les services directs à la population et l'évaluation des

---

4. Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre : une action volontaire et responsable*. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, Montréal, 1982, pp. 387-391 et pp. 461-464.

5. Gouvernement du Québec, *Un projet d'éducation permanente*, Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, Québec, 1984, pp. 40-42.

apprentissages. Certains préconisent un seul organisme pour les trois ordres d'enseignement concernés — une « Société de formation à distance » —, alors que d'autres souhaitent plutôt un organisme pour chaque ordre d'enseignement.

Les avantages de ce type d'organisation sont nombreux. Parmi ceux qui sont les plus souvent cités, mentionnons : la qualité des productions, l'économie des ressources, le regroupement de l'expertise et de la recherche, l'uniformité des interventions auprès de l'étudiant, l'administration simplifiée et la rétroaction directe de l'étudiant. On signale cependant que certains inconvénients sont rattachés à ce type d'organisation : la promotion centralisée, la rivalité qui se crée avec les établissements, l'absence de sentiment d'appartenance à une organisation lointaine, la difficulté d'avoir accès aux équipements, aux ressources didactiques et pédagogiques de son milieu, les services de soutien et d'encadrement éloignés dans l'espace et dans le temps, l'impossibilité ou tout au moins la rareté des occasions de relations personnelles, l'absence d'accès à des ateliers en formation et en perfectionnement professionnels, une formation coupée du milieu et le caractère impersonnel des relations avec cet organisme central.

D'autres proposent une *organisation décentralisée*, qui laisse l'entière responsabilité de toutes les fonctions et de toutes les activités à chacun des établissements. Comme on peut s'y attendre, les avantages et les inconvénients de ce type d'organisation sont comme l'envers de ceux d'une organisation centralisée. Ainsi, parmi les avantages d'une organisation décentralisée, mentionnons : un soutien et un encadrement pédagogiques plus attentifs et plus fréquents, un meilleur accès aux ressources du milieu, des cours mieux adaptés aux besoins du milieu, plus de possibilités de formation mixte en particulier au secteur professionnel, un meilleur suivi de l'apprentissage, la possibilité de tenir des examens et de faire des tests pratiques. Par contre, les inconvénients les plus souvent cités sont les suivants : les coûts élevés de conception, de production et de médiatisation, la difficulté de s'assurer l'expertise, l'éventail restreint des cours, l'absence de recherche, la faible qualité du matériel remis à l'étudiant, une médiatisation insuffisante des contenus, le petit nombre d'élèves à encadrer par cours, le manque d'uniformité dans l'évaluation et une administration morcelée.

Enfin, d'autres souhaitent une *organisation mixte*, où certaines fonctions seraient assumées par un organisme central et d'autres, par les établissements locaux, tandis que certaines autres se feraient en collaboration. Les fonctions qui seraient ainsi confiées à un organisme central pourraient être la conception, la production et la médiatisation, alors que toutes les fonctions reliées aux services directs à la population seraient assumées par les établissements. La publicité et la promotion, pour leur part, seraient des activités conjointes. De plus, l'organisme central pourrait être appelé à exercer des fonctions de formation des intervenants, de recherche et de service technique aux établissements.

Ce type d'organisation tente donc à la fois de récupérer les avantages des deux premières catégories et d'en réduire les inconvénients. Il poursuit, d'une part, les objectifs de rentabilité, d'économie de ressources, de centralisation de l'expertise et de la recherche et, d'autre part, les objectifs d'un meilleur service à la population et d'une formation plus axée sur les besoins de l'étudiant. Parmi les inconvénients, il faut souligner : la séparation des fonctions principales de la formation à distance, le risque d'une discontinuité dans la formation et le danger de relations difficiles entre les établissements et l'organisme central.

Sans une collaboration entre les deux paliers de responsabilité, une rivalité peut s'installer et devenir néfaste au développement de la formation à distance.

Chaque type d'organisation ayant ses avantages et ses inconvénients, il devient particulièrement important de prendre en considération notre propre réalité, le vécu des établissements et les attentes des intervenants, de telle sorte que le type d'organisation privilégié corresponde réellement à nos besoins et ait toutes les chances de porter des fruits. C'est pourquoi, dans son analyse pour dégager ***la voie d'action la plus appropriée***, le Conseil a retenu les objectifs suivants: rejoindre le plus d'étudiants possible, offrir un large éventail de services, assurer la qualité des services et, en particulier, celle des services directs à la population, utiliser au maximum les ressources éducatives du milieu et limiter le coût des services. Tout en visant nettement l'accessibilité et la qualité des services, on doit viser une utilisation maximale des ressources existantes et une réduction des coûts.

De même, pour dégager finalement le type d'organisation qui convient le mieux, il importe de tirer certains enseignements de l'évolution même de ce dossier, au Québec. Il faut aussi juger de la pertinence et de l'applicabilité de ce modèle. Enfin, il peut être éclairant de jeter un coup d'œil sur des modèles d'organisation mis en place dans d'autres pays.

D'abord, l'évolution du dossier. Le cheminement de ce dossier depuis le rapport de la Commission Jean permet déjà de dégager des conclusions quant à la pertinence et à l'applicabilité de certains types d'organisation. En premier lieu, la recommandation de la Commission Jean de confier toutes les fonctions de la formation à distance pour tous les ordres d'enseignement à une seule société de formation à distance n'a pas été retenue dans la politique gouvernementale ultérieure. Le gouvernement a alors plutôt opté pour une société de formation à distance recouvrant l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial et administrée par des représentants de ces deux réseaux. Cette société devait être conçue comme un centre de services et elle devait assumer certaines fonctions davantage liées à la production, tandis que les fonctions liées aux services directs à la population devaient être assumées par les commissions scolaires et les collèges. Du côté universitaire, l'énoncé gouvernemental maintenait la Télé-université, insistant toutefois sur la collaboration et la concertation qui devaient exister entre la Télé-université et la société de formation à distance. Dans la suite de l'énoncé de politique, un comité composé de représentants des trois ordres d'enseignement a été formé dans le but de proposer un plan d'implantation. Ce comité n'est jamais parvenu à des conclusions acceptées par l'ensemble des parties. Un second comité, chargé de dénouer l'impasse entre le secondaire et le collégial, a été par la suite formé et il en est arrivé lui aussi à une impasse.

Il faut tirer des leçons de cette «aventure». D'abord, il semble bien qu'une société de formation à distance recouvrant tous les ordres d'enseignement apparaisse actuellement comme inacceptable au Québec. En second lieu, une société de formation à distance chevauchant le secondaire et le collégial rencontre, elle aussi, des résistances qu'on n'a pas réussi à surmonter. En troisième lieu, les commissions scolaires et les collèges désirent orienter l'évolution de la formation à distance dans leur ordre d'enseignement respectif. Et, s'il devait y avoir un organisme central, il devrait être propre à chaque réseau et administré par des représentants de ce réseau. Enfin, ces organismes centraux devraient être des centres de services et laisser aux commissions scolaires et aux collèges la responsabilité des services

directs à la population. En somme, un type d'organisation mixte recueille ici plus d'adhésion, à la condition que l'organisme central soit implanté et géré par réseau.

Dans le secteur universitaire, on peut aussi tirer des enseignements pour l'évolution de ce dossier dans l'avis du Conseil des universités, dans le rapport du Groupe de travail sur l'évolution de l'Université du Québec et dans la prise de position récente du ministre sur l'avenir de l'Université du Québec. Ces trois «documents» réaffirment le leadership de la Télé-université en formation à distance, recommandent son maintien et proposent, pour son développement, des lignes directrices qui mettent l'accent sur les projets conjoints qu'elle doit promouvoir, sur son rôle de centre d'expertise et de services pour l'ensemble des universités — sur la base d'ententes à intervenir — et sur l'importance d'une réduction de ses coûts. On peut aussi y noter que, pour le moment, il n'est pas question d'un organisme central autonome qui assumerait toutes les fonctions de la formation à distance. De même, on y insiste sur les collaborations et les concertations entre la Télé-université et les autres constituantes de l'Université du Québec et sur les services que peut rendre la Télé-université aux autres universités. On y décèle aussi un encouragement aux universités à s'engager dans la formation à distance, une volonté d'assurer une meilleure utilisation des ressources existantes dans les universités et une révision du mode de financement de la formation à distance qui pourrait faciliter un meilleur partage des ressources. On s'oriente donc, ici aussi, vers des formes d'organisation mixte qui feraient davantage appel aux établissements.

Ensuite, la pertinence et l'applicabilité du modèle. Le Conseil, par l'entremise de sa Commission de l'éducation des adultes, a mené des entrevues afin d'évaluer la pertinence et l'applicabilité des divers modèles d'organisation et de dégager la voie d'action qui pourrait être la mieux adaptée à notre situation. La presque totalité des personnes rencontrées ont reconnu qu'il fallait développer la formation à distance à tous les ordres d'enseignement, considérant que les fonctions de conception, de production et de médiatisation auraient avantage à être centralisées, pour chaque ordre d'enseignement, afin qu'on puisse assurer la qualité des produits et l'économie des ressources. De même, la plupart des répondants souhaitent que les services directs à la population soient les plus proches possible des étudiants et que ces derniers puissent avoir accès aux ressources éducatives des établissements de leur milieu.

Presque tous affirment que l'engagement des réseaux et des établissements constitue la condition de base de tout développement de la formation à distance au Québec. De même, la concertation entre les établissements d'un même ordre d'enseignement et la collaboration entre les ordres d'enseignement concernés sont jugées, elles aussi, essentielles à un développement harmonieux, cohérent et rentable. Enfin, la plupart souhaitent que les établissements de chaque réseau gèrent un organisme central qui leur appartienne. Au secondaire et au collégial, l'ensemble des répondants des établissements considèrent aussi qu'il n'est pas souhaitable que l'organisme central de chaque réseau soit une commission scolaire ou un collège. À l'universitaire, par ailleurs, l'ensemble des répondants reconnaissent l'expertise de la Télé-université et souhaitent son maintien et son évolution dans le sens d'un organisme central qui respecterait l'autonomie des universités. Dans l'ensemble, les entrevues menées par le Conseil confirment donc les conclusions tirées de l'examen de l'évolution du dossier au Québec. On peut, à ces signes, identifier une nette préférence pour une organisation mixte

de la formation à distance dans chaque ordre d'enseignement, à la condition que l'organisme central soit géré par les commissions scolaires ou les collèges ou encore, dans le cas des universités, qu'il respecte leur autonomie.

Enfin, un bref regard sur les divers modèles d'organisation de la formation à distance dans d'autres pays révèle que chaque pays adopte, en définitive, un modèle qui correspond aux besoins de sa situation particulière. Certains, comme l'Angleterre, ont choisi un type d'organisation centralisée, exclusivement dédiée à la formation à distance. D'autres, comme l'Australie, ont choisi qu'un même organisme offre des services de formation en établissement et des services de formation à distance. Enfin, d'autres, tels Massey University de Nouvelle-Zélande et le German Institute for Distance Studies, se sont donné des organisations basées sur la collaboration entre diverses institutions. De fait, on peut toujours constater que chaque organisation s'est donné une couleur locale et que les organisations les plus centralisées ont mis en place des structures permettant à la fois de fournir aux étudiants un soutien et un encadrement pédagogiques «à proximité» et de leur rendre accessibles de nombreuses ressources éducatives. À titre d'exemple, rappelons les cercles d'études dans les pays scandinaves ou, dans d'autres pays, les centres régionaux, les guichets régionaux, les centres mobiles de formation et les centres locaux[6] de soutien. Même l'Open University en Angleterre s'est donné 260 centres locaux d'études, auxquels sont rattachés des conseillers-tuteurs.

L'expérience des autres pays révèle aussi qu'il est généralement admis que, dans la formation à distance, certaines fonctions de conception, de production, de médiatisation et de diffusion ont avantage à être centralisées, alors que d'autres fonctions, tel le soutien à l'étudiant, gagnent à être décentralisées. Après 14 ans d'existence, la National Extension College en Angleterre a décidé de renverser son organisation et de confier aux collèges locaux la responsabilité totale de la formation à distance, devenant ainsi elle-même un centre de services pour ces collèges, avec qui les étudiants font maintenant affaire[7].Ce système appelé «Flexistudy» a démontré, depuis 1977, son efficacité: collèges et étudiants expriment leur satisfaction; les taux d'abandons ont diminué et les taux de réussite ont augmenté.

Il ressort donc qu'un type d'organisation mixte, combinant les avantages d'une centralisation de certaines fonctions et ceux d'une décentralisation des services directs à la population, offre de meilleures garanties pour un développement efficace et harmonieux de la formation à distance au Québec. C'est pourquoi le Conseil:

(3) estime que la formation à distance a plus de chances de succès au Québec si son organisation et son développement relèvent de *chaque ordre d'enseignement*;

---

6. Voir: Athabaska University, *Learning at a Distance, a World Perspective*, Edmonton, 1982, p. 27, pp. 134 à 166.

7. «For 14 years NEC had pursued a policy which is common to many distance teaching institutions — to teach and manage distance courses from a central head-quarters and to ask local institutions to supplement and support this central teaching. However, if you teach from one centre, of course you find it difficult to provide adequate support for the remote student. So we decided to turn the system on its head and do all the teaching and support locally through the local state colleges which would enrol the students as local students — not as NEC students — even though the students would still be distance students.» Source: Athabaska University, *Learning at a Distance, a World Perspective*, Edmonton, 1982, pp. 162-166.

(4) estime également qu'il serait préférable pour les partenaires de chacun des ordres d'enseignement d'adopter *un modèle mixte d'organisation*, reposant sur la complémentarité entre *les établissements* qui offrent les services directs à la population et *un organisme central* de recherche, de développement, de conception, de production et de médiatisation.

3.3 Une mise en œuvre réaliste et progressive

Le développement de la formation à distance au Québec a plus de chances de succès, s'il est fondé sur une organisation mixte sachant exploiter à la fois les avantages de la centralisation et ceux de la décentralisation. De la sorte, il apparaît possible d'améliorer l'accessibilité de la formation tout en assurant la qualité de la production à des coûts moindres et tout en rendant les services les plus proches possible des étudiants. Mais la mise en œuvre d'une telle organisation doit tenir compte de la situation actuelle et s'effectuer d'une manière évolutive. C'est donc en s'appuyant sur les acquis des établissements engagés dans la formation à distance et sur les acquis des établissements de chacun des réseaux que pourra se réaliser une mise en œuvre réaliste et progressive.

Cette mise en œuvre exige d'abord ***des intentions claires et des appuis certains de la part du système d'éducation***. Engageant tous les ordres d'enseignement et la grande majorité des établissements, elle ne peut pas être improvisée. Du fait même qu'elle requiert une évolution des mentalités, elle sera plus efficace si les intentions sont connues de tous et si, dans les ministères, des mesures concrètes sont prises pour appuyer ces intentions.

En premier lieu, la mise en œuvre doit pouvoir s'appuyer sur *un plan de développement* exprimant clairement les intentions ministérielles et élaboré avec la participation des représentants de chacun des ordres d'enseignement. Tout en préparant les mentalités, ce plan de développement pourrait contribuer à réduire les appréhensions et les résistances. En ce sens, il devrait comporter des précisions sur la période de transition et sur le rythme de mise en place. Il permettrait aussi à chacun de mieux s'engager dans une action commune et de pouvoir se préparer en fonction des prochaines étapes. L'incertitude, le doute et l'inconnu sont souvent les pires ennemis d'un développement harmonieux.

En deuxième lieu, la mise en œuvre doit aussi pouvoir compter sur *un mode de financement adapté* aux caractéristiques de la formation à distance. Le mode de financement, faut-il le répéter, peut être un obstacle ou une incitation au développement de la formation à distance. Ainsi, il importe de tenir compte du fait que les coûts reliés à la recherche, à la conception, à la production et à la médiatisation d'un programme ou d'un cours sont indépendants des effectifs et ne sont pas récurrents. Les budgets alloués à ces opérations peuvent cependant se ressembler d'une année à l'autre, mais on doit comprendre qu'ils seront affectés à d'autres projets et à d'autres productions. De plus, les dépenses reliées à ces opérations surviennent au moment où aucun étudiant n'est inscrit. En définitive, seul un plan de développement, décrivant les actions propres à ces opérations et leur ordre de priorité en regard des besoins décelés, peut servir à déterminer le niveau des ressources à y consacrer. On peut aussi penser à utiliser un mode de financement par projet en ce qui concerne les grandes opérations. L'important demeure toujours, cependant, de susciter le développement, d'assurer que les

subventions arrivent l'année même où l'on doit faire la dépense, de favoriser les projets conjoints ou les ententes et de garantir une réduction des coûts.

Par contre, les coûts des services directs à la population, tout en n'étant identiques ni à ceux de la formation en établissement qui sont plus élevés ni à ceux de l'autodidaxie qui sont moindres, sont proportionnels à l'évolution des inscriptions. Car, même si on tenait compte seulement de l'importance de la correction des travaux et de l'évaluation des apprentissages, le soutien et l'encadrement pédagogiques seraient plus exigeants. Le seul fait de distinguer ces fonctions dans le mode de financement constitue, d'une part, une incitation au développement des cours et des services directs à la population et, d'autre part, une garantie pour les établissements comme pour l'organisme central d'obtenir les ressources correspondant à leurs responsabilités. Certains ont même suggéré que, pour renforcer les services directs à la population, on étudie éventuellement la pertinence de financer ces services selon le critère de la sanction plutôt que selon celui des inscriptions. Quoi qu'il en soit, le fait d'adopter un mode de financement approprié à la formation à distance constituerait un appui de système important pour son développement.

En troisième lieu, *l'ajustement des structures* peut également constituer un appui important du système au développement de la formation à distance. Les structures ont d'abord besoin d'être ajustées, si l'on souhaite affirmer clairement qu'il appartient à chaque réseau d'assurer le développement de la formation à distance. Ensuite, elles doivent refléter le fait que la formation à distance est intégrée à la mission des établissements et que l'organisme central, offrant un soutien et des services spécifiques, appartient à chaque réseau. Les structures elles-mêmes sont donc appelées à s'ajuster dans le contexte de la mise en œuvre d'une organisation mixte de la formation à distance.

En quatrième lieu, la mise en œuvre repose aussi sur *la cohérence des politiques et des actions* du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, mais également sur une coordination à la fois des programmes et des cours offerts et des plans de production et de diffusion. Cette coordination est également souhaitée, dans toute la mesure du possible, entre la formation à distance et la formation traditionnelle, en ce qui concerne la fabrication de manuels ou le développement de matériel didactique.

Une mise en œuvre réaliste suppose ***des mesures spécifiques à chaque ordre d'enseignement*** et doit aussi s'articuler à partir des expériences, des acquis et de l'expertise de chaque ordre d'enseignement. Ainsi, même si l'évolution du système se fait dans le sens d'une organisation mixte de la formation à distance, la forme que cette organisation prendra et son rythme d'implantation peuvent varier et finalement s'ajuster aux caractéristiques de chaque ordre d'enseignement. À tous les paliers, cependant, la mise en œuvre ne peut être que progressive. Il s'agit, en effet, d'une évolution qui doit tenir compte des acquis des établissements et des personnes. Aussi importe-t-il de prévoir des mesures spécifiques et des périodes de transition, plus ou moins longues selon les ordres d'enseignement.

Ainsi, *au secondaire*, on peut considérer que les commissions scolaires, dispensant depuis plusieurs années des services adaptés aux adultes, possèdent maintenant l'expérience et l'expertise leur permettant de prendre en charge les services directs

à la population en formation à distance. Elles ont à leur crédit de nombreuses réalisations, par exemple en enseignement individualisé et en formation sur mesure. Elles ont un personnel d'expérience, des conseillers en formation et des conseillers pédagogiques aptes à aider des étudiants en cheminement de formation. Elles peuvent, au besoin, regrouper leurs services ou passer des ententes entre elles. L'organisme central pourrait ainsi être un centre de services communs administré par les commissions scolaires, selon le modèle utilisé pour le fontionnement de la Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires (GRICS). Ce centre de services communs ne devrait pas être une instance ministérielle, dans laquelle les commissions scolaires n'auraient aucun pouvoir de décision au regard des orientations, du programme d'action et du plan de production.

Dans la mesure où l'on souhaite offrir des services de qualité et tenir compte de l'expertise, de l'expérience et des ressources différentes des commissions scolaires, il serait indiqué de prévoir une phase de transition, dans laquelle la Direction des cours par correspondance pourrait agir comme centre de services communs et les commissions scolaires, prendre progressivement en charge les services directs à la population. Toutefois, on devrait prévoir que, d'ici quelques années, les commissions scolaires seraient en mesure de prendre totalement en charge la formation à distance, de se donner leur propre centre de services, de l'administrer et de le financer, à la condition qu'un transfert des ressources ministérielles accompagne cette prise en charge.

Il apparaît aussi clair — et les consultations menées par le Conseil le confirment — que *les collèges* sont prêts à prendre en charge la formation à distance à leur palier propre ; ils semblent même souhaiter le faire, si possible, dès septembre 1989. L'expertise et l'expérience des collèges en éducation des adultes sont, elles aussi, importantes et significatives ; elles les habilitent à s'ouvrir aux pratiques de la formation à distance.

C'est de façon unanime que les personnes rencontrées par la Commission de l'éducation des adultes ne voient ni la Direction des cours par correspondance, ni un collège en particulier, ni une instance ministérielle devenir leur centre de services communs. Elles souhaitent qu'un tel organisme existe et soit administré par les collèges, selon leurs orientations et leurs priorités. La mise en place de ce centre de services communs pourrait même s'inspirer, sans grand risque d'erreur, des structures et des modes de fonctionnement du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), du Service régional d'admission au collégial de Québec (SRAQ) ou encore de la représentation régionale des collèges en éducation des adultes.

À ce palier comme aux autres, la mise en œuvre d'une organisation mixte doit pouvoir s'appuyer sur les acquis et l'expertise développée. Aussi est-il important que la prise en charge de la formation à distance par les collèges soit accompagnée du transfert des ressources ministérielles — matérielles, financières et humaines — actuellement affectées à la formation à distance au collégial.

Enfin, en raison du rattrapage à réaliser à ce palier, une subvention spécifique pourrait être accordée au centre de services communs des collèges, de façon à accroître l'offre de cours accessibles en formation à distance, mais à partir d'un plan de production quinquennal préparé par les collèges.

Quant aux mesures spécifiques à *l'enseignement universitaire*, elles doivent sauvegarder l'autonomie des universités et confirmer que la formation à distance est partie intégrante de leur mission d'enseignement et de recherche. Établissement autonome, entre autres en matière de programmes, de cours et de reconnaissance, chaque université doit donc décider dans quelle mesure elle développe la formation à distance, selon quelles priorités et selon quels modèles. L'université du Québec, par exemple, a son propre réseau et elle a décidé de développer la formation à distance en créant et en soutenant l'une de ses constituantes, la Télé-université. Chaque université peut aussi choisir de s'associer à d'autres universités et passer ainsi des ententes l'aidant à réaliser des projets en cette matière.

Le Conseil a pu constater, d'une part, que la Télé-université possède une expertise reconnue par tous et que, d'autre part, elle est perçue comme une rivale et une compétitrice. On reconnaît aussi que, pour développer la formation à distance, il est important que les ressources et l'expertise soient regroupées. En même temps, on souhaite que les étudiants en formation à distance soient inscrits à l'université à laquelle ils s'adressent et reçoivent d'elle ce qu'on appelle les services directs à la population.

Dans ce contexte, les mesures spécifiques pourraient ici viser tout autant à inciter à l'action dans le respect de l'autonomie des universités qu'à changer l'image et à ajuster le rôle de la Télé-université. La modification du mode de financement contribuerait, certes, à réduire des résistances et à faciliter les collaborations entre les constituantes de l'Université du Québec et entre les universités. Un second pas serait franchi, si les universités se dotaient d'un mécanisme de liaison et de concertation en formation à distance, afin de s'informer mutuellement, d'évaluer s'il y va de leur intérêt de s'associer dans des projets communs et d'éviter des dédoublements de service, rationalisant ainsi l'utilisation des ressources humaines et financières. En raison des coûts de conception, de production, de médiatisation et de diffusion des programmes et des cours en formation à distance et du fait qu'un retour sur ces investissements, sans être assuré, ne se produit que plusieurs années plus tard, il y a sans doute lieu d'évaluer la pertinence de mettre en place un volet particulier du Fonds de développement pédagogique, qui serait consacré au développement de la formation à distance dans les universités québécoises.

Par ailleurs, l'Université du Québec s'est déjà engagée dans la remise en question du rôle de la Télé-université, non seulement au sein même du réseau de l'Université du Québec, mais aussi en regard des autres universités québécoises. Le développement de la formation à distance dans le secteur universitaire ne devrait reposer sur aucune exclusivité, mais miser plutôt sur les collaborations et sur la mise en commun des ressources et des compétences. Dans cette perspective, le développement de la formation à distance, dans le réseau de l'Université du Québec, ne peut pas être le mandat exclusif d'une constituante, fût-elle la Télé-université. Il devrait être celui de l'ensemble des constituantes du réseau et chacune devrait pouvoir y apporter sa contribution dans des projets conjoints. Par exemple, les budgets accordés pour le développement de cours et de services pourraient être principalement réservés à des projets conjoints et à des cours communs à plusieurs programmes.

Ainsi, la Télé-université pourrait limiter sa programmation propre aux programmes et aux cours autorisés dans son plan triennal et consacrer de plus en plus ses énergies

à devenir une ressource, soit dans des projets conjointement réalisés avec d'autres constituantes, soit dans des ententes de services avec les autres universités. La formation à distance devenant aussi un projet-réseau pour l'Université du Québec, chacune des constituantes pourrait inclure, dans son offre de service, les programmes et les cours de la formation à distance et y inscrire des étudiants.

Le développement de la formation à distance à l'université serait mieux assuré si ce dossier prenait d'abord, au sein même de l'Université du Québec, une perspective réseau et si l'expertise et les ressources y étaient investies dans des projets conjoints. Il gagnerait également beaucoup à ce que les universités accroissent leurs activités de concertation et utilisent davantage la Télé-université pour la réalisation de leurs projets de formation à distance.

C'est dans ces perspectives d'une mise en œuvre réaliste et progressive que le Conseil :

(5) recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'adopter, pour la formation à distance dans chacun des ordres d'enseignement, *un mode de financement et des structures adaptés* aux exigences des fonctions de production et des services directs aux usagers qui caractérisent la formation à distance ;

(6) recommande au ministre de l'Éducation de *confier la responsabilité de la formation à distance au secondaire aux commissions scolaires* ayant un mandat d'éducation des adultes, de les inciter à se doter d'un *centre de services communs* de recherche, de conception, de production et de médiatisation et à intégrer dans leur offre de service la banque des cours de formation à distance actuellement disponibles au secondaire ;

(7) recommande au ministre de l'Éducation de *transférer à ce centre de services communs les ressources ministérielles* actuellemenent allouées au développement et à la production en formation à distance au secondaire et d'*intégrer aux règles budgétaires des commissions scolaires le budget actuel correspondant aux services directs à la population* ;

(8) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de *confier aux collèges la responsabilité de la formation à distance au collégial*, de les inciter à se doter d'*un centre de services communs* de recherche, de conception, de production et de médiatisation et à intégrer dans leur offre de service les cours actuellement disponibles en formation à distance au collégial ;

(9) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de *transférer à ce centre commun les ressources ministérielles* actuellement allouées à la recherche et à la production des cours en formation à distance au collégial ;

(10) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'accorder, pour des fins de rattrapage et pour une période d'environ cinq ans, *une subvention spécifique à ce centre commun*, pour la conception et la production de cours selon un plan élaboré par les collèges, et d'intégrer aux règles budgétaires des collèges *le budget actuellement consacré aux services directs à la population en formation à distance au collégial*;

(11) est d'avis que chaque université, dans le cadre de sa mission d'enseignement et de recherche, est responsable d'un développement de la formation à distance qui soit *cohérent avec le développement de l'ensemble de ses programmes d'études* et invite les universités québécoises à se doter d'*un mécanisme de liaison et de concertation* en formation en distance;

(12) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'examiner, de concert avec l'ensemble des universités, l'opportunité d'ouvrir, à l'intérieur du *Fonds de développement pédagogique*, un volet spécifiquement destiné à la formation à distance;

(13) souligne le rôle important joué par l'Université du Québec en formation à distance par *la création et le maintien de la Télé-université*, qui est devenue un centre d'expertise reconnu au Québec et à l'étranger;

(14) invite l'Université du Québec à faire de la formation à distance *un objectif de l'ensemble de son réseau*, en accordant priorité et soutien aux projets conjoints, et à faire en sorte que les cours dont elle dispose en formation à distance fassent *partie de l'offre de service de toutes les constituantes*;

(15) invite la Télé-université à *limiter sa programmation propre* aux programmes et aux cours actuellement autorisés dans son plan triennal et à *axer son développement sur des projets conjoints* avec d'autres constituantes de l'Université du Québec et *sur des ententes de services* avec les autres universités;

(16) recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de susciter la mise sur pied d'*une table de concertation entre les trois ordres d'enseignement* qui, en procédant à l'étude conjointe des plans de développement en formation à distance, veillerait à éviter les dédoublements et à favoriser les échanges d'expertise.

Conclusion

L'évolution socio-économique du Québec et la diversité des besoins de formation invitent le système d'éducation à diversifier ses moyens éducatifs. En tant que voie complémentaire intégrée au système d'éducation, la formation à distance apparaît comme un moyen particulièrement apte à lever certaines barrières qui empêchent nombre de personnes d'accéder à la formation.

Au Québec, cependant, la formation à distance est encore peu développée. Elle se situe même en parallèle, voire en compétition, avec la formation en établissement et cette situation est davantage le fruit de ce qu'on appelle des effets de système que d'une opposition à son opportunité ou à sa valeur. Pour se développer, elle doit prendre la forme et se donner la structure qui conviennent le mieux. Il est apparu au Conseil qu'une organisation mixte présentait le plus de chances de succès pour l'avenir de la formation à distance. La combinaison d'actions au palier ministériel et de mesures spécifiques à chaque ordre d'enseignement devrait permettre un développement harmonieux, cohérent et soutenu de la formation à distance, comme moyen de rendre plus accessibles des formations dont la qualité soit reconnue.

C'est dans ces perspectives que le Conseil :

(1) souligne *la pertinence et l'opportunité*, pour le système d'éducation québécois, de développer la formation à distance, à la façon d'*un modèle complémentaire* des modes conventionnels de formation en établissement, et recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de *faire connaître ses intentions et ses engagements en ce domaine*;

(2) considère que la formation à distance, conçue et organisée comme une formation authentique et reconnue, devrait être *intégrée à la mission des réseaux et des établissements* d'enseignement et recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de faire de cette intégration *la stratégie de base* du développement de la formation à distance;

(3) estime que la formation à distance a plus de chances de succès au Québec si son organisation et son développement relèvent de *chaque ordre d'enseignement*;

(4) estime également qu'il serait préférable pour les partenaires de chacun des ordres d'enseignement d'adopter *un modèle mixte d'organisation*, reposant sur la complémentarité entre *les établissements* qui offrent les services directs à la population et *un organisme central* de recherche, de développement, de conception, de production et de médiatisation;

(5) recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'adopter, pour la formation à distance dans chacun des ordres d'enseignement, *un mode de financement et des structures adaptés* aux exigences des fonctions de production et des services directs aux usagers qui caractérisent la formation à distance;

(6) recommande au ministre de l'Éducation de *confier la responsabilité de la formation à distance au secondaire aux commissions scolaires* ayant un mandat d'éducation des adultes, de les inciter à se doter d'un *centre de services communs* de recherche, de conception, de production et de médiatisation et à intégrer dans leur offre de service la banque des cours de formation à distance actuellement disponibles au secondaire;

(7) recommande au ministre de l'Éducation de *transférer à ce centre de services communs les ressources ministérielles* actuellemenent allouées au développement et à la production en formation à distance au secondaire et d'*intégrer aux règles budgétaires des commissions scolaires le budget actuel correspondant aux services directs à la population*;

(8) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de *confier aux collèges la responsabilité de la formation à distance au collégial*, de les inciter à se doter d'*un centre de services communs* de recherche, de conception, de production et de médiatisation et à intégrer dans leur offre de service les cours actuellement disponibles en formation à distance au collégial;

(9) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de *transférer à ce centre commun les ressources ministérielles* actuellement allouées à la recherche et à la production des cours en formation à distance au collégial;

(10) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'accorder, pour des fins de rattrapage et pour une période d'environ cinq ans, *une subvention spécifique à ce centre commun*, pour la conception et la production de cours selon un plan élaboré par les collèges, et d'intégrer aux règles budgétaires des collèges *le budget actuellement consacré aux services directs à la population en formation à distance au collégial*;

(11) est d'avis que chaque université, dans le cadre de sa mission d'enseignement et de recherche, est responsable d'un développement de la formation à distance qui soit *cohérent avec le développement de l'ensemble de ses programmes d'études* et invite les universités québécoises à se doter d'*un mécanisme de liaison et de concertation* en formation en distance;

(12) recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'examiner, de concert avec l'ensemble des universités, l'opportunité d'ouvrir, à l'intérieur du *Fonds de développement pédagogique*, un volet spécifiquement destiné à la formation à distance;

(13) souligne le rôle important joué par l'Université du Québec en formation à distance par *la création et le maintien de la Télé-université*, qui est devenue un centre d'expertise reconnu au Québec et à l'étranger;

(14) invite l'Université du Québec à faire de la formation à distance *un objectif de l'ensemble de son réseau*, en accordant priorité et soutien aux projets conjoints, et à faire en sorte que les cours dont elle dispose en formation à distance fassent *partie de l'offre de service de toutes les constituantes*;

(15) invite la Télé-université à *limiter sa programmation propre* aux programmes et aux cours actuellement autorisés dans son plan triennal et à *axer son développement sur des projets conjoints* avec d'autres constituantes de l'Université du Québec et *sur des ententes de services* avec les autres universités;

(16) recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de susciter la mise sur pied d'*une table de concertation entre les trois ordres d'enseignement* qui, en procédant à l'étude conjointe des plans de développement en formation à distance, veillerait à éviter les dédoublements et à favoriser les échanges d'expertise.

Annexes

Annexe 1

Commissions scolaires (personnes adultes)

	Formation générale	*Formation professionnelle*	*Total*
1970-1971	71 665	37 442	109 107
1985-1986	105 564	77 015	182 579

	Temps complet	*Temps partiel*	*Total*
1986-1987	42 924	183 645	226 569

Collégial (personnes)

De 8 000 en 1967-1968 à 60 000 en 1980-1981 pour atteindre 74 000 en 1985-1986.

Automne 1986	Rég. temps complet, 25 ans et plus	12 974[1]
	Rég. temps partiel, 25 ans et plus	2 229[1]
	Adulte, temps complet	9 149
	Adulte, temps partiel	66 394
		90 746[1]

Université (personnes 25 ans et plus)[2]

	Temps complet	*Temps partiel*	*Total*
Automne 1982	18 274	69 734	88 008
Automne 1986	28 880	94 410	123 290

1. La clientèle adulte des collèges serait plus élevée si on s'en tenait aux exigences du régime pédagogique, soit interruption des études pendant 2 sessions consécutives ou une année scolaire (art. 5).
2. La clientèle adulte des universités serait plus élevée si on utilisait les critères 22 ans d'âge et 2 ans d'expérience sur le marché du travail.

Source: Données statistiques du MEQ et du MESS.

Annexe 2

Population de 15 ans et plus selon le groupe d'âge et le niveau de scolarité atteint; Québec 1981

	Plus haut niveau de scolarité atteint							
Groupe d'âge	**Moins d'une 5e année[1]**	**5e à 8e année[1]**	**9e à 13e année sans diplôme**	**Diplôme du secondaire[2]**	**Postsecondaire non universitaire**	**Université sans grade**	**Grade universitaire**	**Total**
15-19	7 000	32 165	291 575	148 840	124 885	12 030	330	616 825
20-24	6 800	27 345	148 705	164 335	186 790	71 155	35 845	640 960
25-29	5 986	37 219	112 590	158 825	153 955	46 970	69 375	584 920
30-34	10 045	62 455	74 630	142 510	135 025	48 725	72 865	546 250
35-39	23 629	77 651	58 295	104 500	100 815	39 770	54 555	459 210
40-44	27 378	89 972	50 340	72 105	66 250	25 570	33 170	364 790
45-54	66 885	219 805	97 525	118 090	99 205	34 835	42 735	679 080
55-64	68 415	224 835	77 445	79 525	58 680	23 225	25 385	557 500
65 et +	76 510	251 435	70 290	55 405	38 255	17 805	16 600	526 290
Total	**292 645**	**1 022 880**	**981 395**	**1 044 130**	**963 850**	**320 075**	**350 860**	**4 975 830**

1. Nous avons estimé certaines données de ces colonnes à partir des données publiées pour de plus grands groupes d'âge.

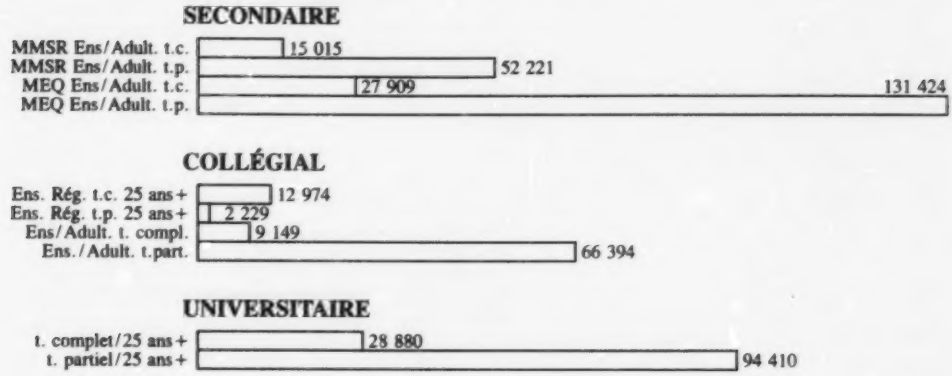
2. Comprend les diplômés d'une école de métiers.

Sources: Recensement de 1981, Vol. 1, no 92-914, tableaux 3 et 8 et tableau non publié du recensement de 1981.

Source: Daniel Maisonneuve, *L'État de scolarisation de la population québécoise*, Québec, 1984, p. 20.

Annexe 3

Les effectifs adultes
selon l'ordre d'enseignement à l'automne 1986



Source : CSE, *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Québec, 1988, p. 34.

Annexe 4

Effectif des cours par correspondance en 1986-1987

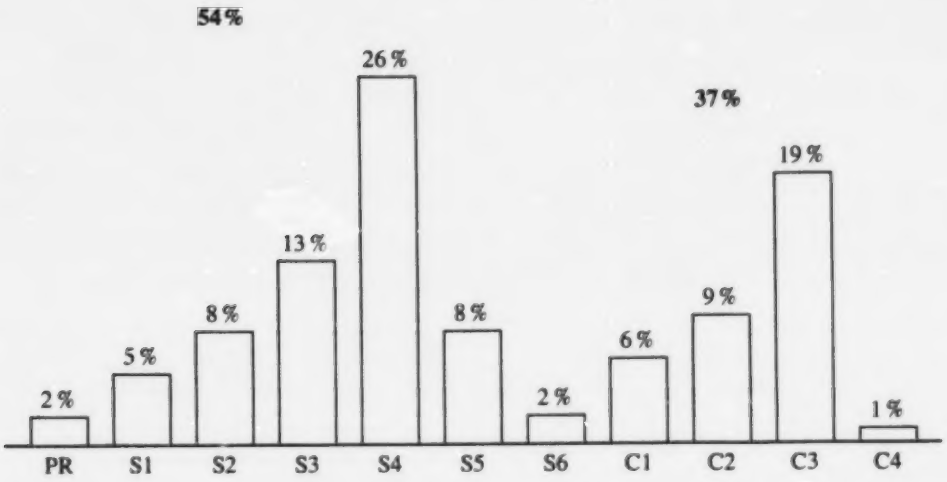
Secteur	Collégial	Secondaire	Total
Français	163	4 836	4 999 (14,9)
Agriculture	2 582		2 582 (7,7)
Traitement des eaux		19	19 (0,05)
Électrotechnique		439	439 (1,3)
Hygiène + Santé		471	471 (1,4)
Mécanique		856	856 (2,5)
Sylviculture		1 031	1 031 (3,0)
Bâtiment + Dessin		1 347	1 347 (4,0)
Informatique	49	1 336	1 385 (4,1)
Secrétariat		2 818	2 818 (8,4)
Administration	10 991[1]		10 991 (32,9)
Sciences		331	331 (0,9)
Sciences humaines	680	303	983 (2,9)
Anglais		2 155	2 155 (6,4)
Mathématiques	165	2 773	2 938 (8,8)
	14 360	**18 985**	**33 345**
	(5 651)[2]	**(27 964)[2]**	

1. Dont 8 979 pour le «Le cours de mon argent»
2. Si on exclut les inscriptions au cours «Le cours de mon argent»
3. Si on ajoute les inscriptions au cours «Le cours de mon argent»

Source: Rapport statistique de la DCC, 1986-1987, rapport n° 78E-Np-DCC, 3 novembre 1987.

Annexe 5

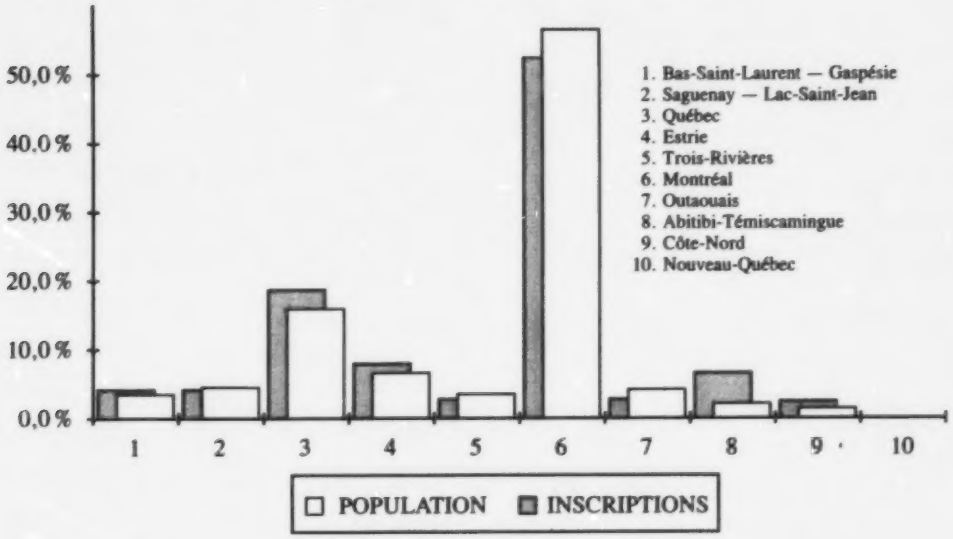
Niveaux de scolarité de l'effectif



Source : Direction des cours par correspondance, *Raport annuel 1986-1987*, décembre 1987, p. 8.

Annexe 6

Distribution régionale de l'effectif 1986-1987



Source : Direction des cours par correspondance, *Rapport annuel 1986-1987*, décembre 1987, p. 8.

Annexe 7

Direction des cours par correspondance 1986-1987*

	Formation professionnelle	Formation générale	Total
Inscriptions totales	10 948	22 397	33 345
Inscriptions sans suite	1 325 (12,1 %)	2 564 (11,4 %)	3 889 (11,6 %)
Pré-Test	0	1 263 (5,6 %)	1 263 (3,7 %)
Autodidactes	276 (2,5 %)	179 (0,7 %)	455 (1,3 %)
Succès	5 173 (47,2 %)	7 059 (31,5 %)	12 232 (36,6 %)
Échecs	140 (1,2 %)	354 (1,5 %)	494 (1,4 %)
Abandons	660 (6,0 %)	1 290 (5,7 %)	1 950 (5,8 %)
Actifs	3 374 (30,8 %)	9 688 (43,2 %)	13 062 (39,2 %)

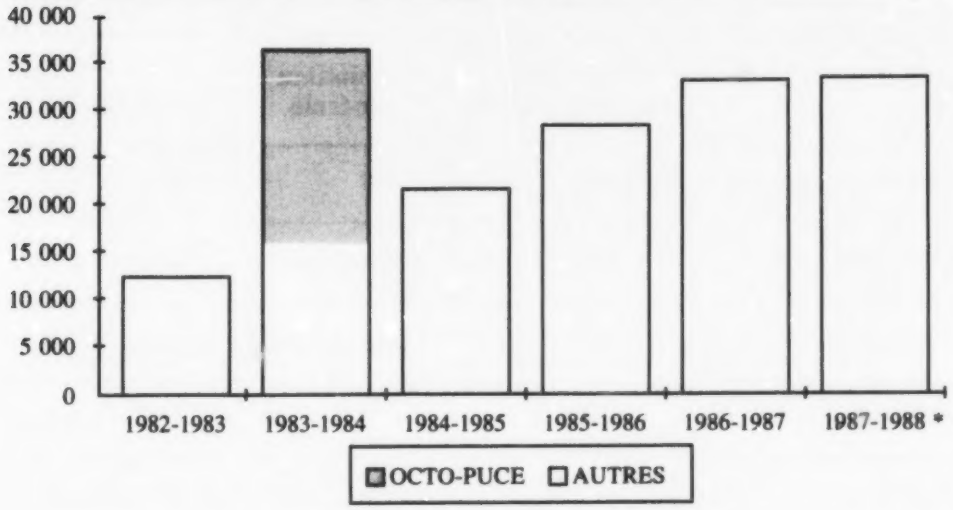
En 1986-1987, Le cours de mon argent comprenait 9 011 inscriptions incluses dans la formation générale; Octo-Puce et Octo-Giciel comprenaient 1 094 inscriptions incluses dans la formation professionnelle.

* Ces statistiques sont compilées à partir de données fournies par la Direction des cours par correspondance du ministère de l'Éducation en date d'octobre 1987.

Note: 33 345 – 3 889 – 455 = 29 001 étudiants qui suivent le cours. À partir de l'hypothèse que dans les dossiers actifs on retrouve la même proportion de succès, d'échecs et d'abandons, nous aurions 10 880 succès ajoutés aux 12 232 pour un total de 23 112 succès sur 29 001 étudiants soit 79,6 %.

Annexe 8

Croissance de l'effectif de 1982-1983 à 1987-1988



* Projection.

Source : Ministère de l'Éducation, *Mémoire : Financement de la Direction des cours par correspondance*, février 1988, p. 3.

Annexe 9

Formation à distance dans les cégeps
Situation en 1986-1987

	Aucun cours	Entente avec Rosemont	Dispense quelques cours
Abitibi-Témiscamingue (Rouyn)		X	
Ahuntsic (Montréal)*	X		
Alma (Alma)	X		
André-Laurendeau (La Salle)	X		
Baie-Comeau (Baie-Comeau)	X		
Bois-de-Boulogne (Montréal)	X		
— Centre spécialisé de bureautique (Montréal)			X
Champlain Regional College (Sherbrooke)			
— Lennoxville, campus (Lennoxville)	X		
— Saint-Lambert-Longueuil, campus	X		
— St. Lawrence, campus (Sainte-Foy)	X		
Chicoutimi (Chicoutimi)	X		
Dawson (Westmount)	X		
Drummondville (Drummondville)	X		
Édouard-Montpetit (Longueuil)			X
— École nationale d'aérotechnique (St-Hubert)	X		
François-Xavier-Garneau (Québec)	X		
Gaspésie et des Îles (Gaspé)	X		
— Centre spécialisé en pêches (Grande-Rivière)	X		
Granby (Granby)		X	
John Abbott (Sainte-Anne-de-Bellevue)	X		

Ne sont pas indiqués ici les cégeps référant des élèves par commandites au cégep Rosemont, soit une trentaine.

* Ce cégep remplit une mission particulière pour la formation des personnes des forces armées.

Source: Enquête menée par le CSE, automne 1987. Non publiée.

Annexe 9 (suite)

Formation à distance dans les cégeps
Situation en 1986-1987

	Aucun cours	Entente avec Rosemont	Dispense quelques cours
Joliette-De Lanaudière (Joliette)	X		
— Centre Repentigny (Repentigny)	X		
Jonquière (Jonquière)		X	
— Centre spécialisé de production automatisée (Jonquière)	X		
La Pocatière	X		
— Centre spécialisé de technologie physique (La Pocatière)	X		
Lévis-Lauzon (Lauzon)	X		
— Centre spécialisé de robotique (Lauzon)	X		
Limoilou (Québec)	X		
Lionel-Groulx (Sainte-Thérèse)	X		
— Institut d'ordinique du Québec (Ste-Thérèse)	X		
Maisonneuve (Montréal)	X		
Matane (Matane)			X
Montmorency (Laval)	X		
Outaouais (Hull)		X	
— Campus Héritage			
Région de l'Amiante (Thetford-Mines)		X	
— Centre spécialisé en technologie minérale (Thetford-Mines)	X		
Rimouski (Rimouski)	X		
— Institut de marine du Cégep de Rimouski (Rimouski)	X		
Rivière-du-Loup (Rivière-du-Loup)		X	
Rosemont (Montréal)			X

Annexe 9 (suite)

Formation à distance dans les cégeps
Situation en 1986-1987

	Aucun cours	Entente avec Rosemont	Dispense quelques cours
Saint-Félicien (Saint-Félicien)		X	
Sainte-Foy (Sainte-Foy)			X
— Centre spécialisé en techniques forestières (Sainte-Foy)			X
— Centre spécialisé en informatique (Ste-Foy)	X		
Saint-Hyacinthe (Saint-Hyacinthe)	X		
— Centre des technologies textiles (également entente avec MEQ)	X		
Saint-Jean-sur-Richelieu (Saint-Jean)	X		
Saint-Jérôme (Saint-Jérôme)		X	X
— Pavillon Mont-Laurier (Mont-Laurier)		X	
Saint-Laurent (Saint-Laurent)	X		
Sept-Îles (Sept-Îles)		X	
Shawinigan (Shawinigan)		X	
Sherbrooke (Sherbrooke)	X		
Sorel-Tracy (Sorel)	X		
Trois-Rivières (Trois-Rivières)			
— Centre spécialisé en métallurgie du Québec (Trois-Rivières)	X		
Valleyfield (Valleyfield)	X		
Vanier (Saint-Laurent)			
Victoriaville (Victoriaville)	X		
— École québécoise du meuble et du bois ouvré (Victoriaville)			
Vieux-Montréal			
— Institut des métiers d'art (Montréal)	X		

Annexe 10

Comment obtenir vos crédits au secondaire?
Une attestation d'études est décernée par la DCC pour chacun des cours réussis. 2 façons de procéder ensuite:

1- Pour un cours de 4e secondaire, vous présentez l'attestation obtenue au Service de l'éducation des adultes d'une commission scolaire et vous obtenez vos crédits par équivalence (sans examen).

2- Pour un cours de 5e secondaire, vous passez l'examen obligatoire prévu par la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) pour ce cours et à la réussite de l'examen vous obtenez vos crédits.
Le numéro de cet examen, trois lettres suivies de trois chiffres (ex. CTL-151), apparaît dans ce répertoire, s'il y a lieu, à la suite de la description du cours.

Études en vue d'un diplôme au collégial

Les cours offerts en formation générale et en formation professionnelle à la DCC peuvent servir à amorcer des études collégiales ou à compléter certains programmes déjà entrepris dans un établissement collégial. Le code du cours à l'ordre collégial, appelé dans ce répertoire *code DGEC*, apparaît, à la suite du titre du cours, dans le tableau qui précède chacun des secteurs de formation générale et professionnelle.

L'évaluation
Deux formes d'évaluation sont prévues pour nos cours au niveau collégial:

- une évaluation avec devoirs seulement ou
- une évaluation avec devoirs complétés par un examen sous surveillance.

Cette seconde forme est recommandée à l'étudiant qui désire une reconnaissance sur un relevé de notes officiel d'un collège. L'étudiant peut subir son examen, soit à la DCC, soit dans un collège qui aurait accepté de lui rendre ce service. Si l'étudiant rencontre des difficultés dans ses démarches, il peut se faire aider par un conseiller pédagogique de la DCC.

Reconnaissance des cours par un collège
L'adulte, déjà inscrit à titre régulier dans un collège et qui désire faire reconnaître un cours par correspondance, doit obtenir l'autorisation de son collège, *avant de s'inscrire au cours*. L'adulte, non inscrit à titre régulier dans un collège, peut directement s'inscrire à la DCC. Toutefois, s'il veut que son cours soit reconnu par un collège, il peut, soit s'entendre préalablement avec un collège de son choix, soit s'adresser à l'un de nos conseillers pédagogiques, qui le renseignera sur la façon de faire reconnaître le cours réussi.

Source: Direction des cours par correspondance, *Répertoire 1986*, p. 5.

Annexe 11
Effectif du Cégep Rosemont
Année 1986-1987

Étudiants/Cours	Automne 1986	Hiver 1987	Total
Inscriptions au Cégep Rosemont	1 077	623	1 700*
Étudiants référés à Rosemont par ententes	366	294	660
Total	1 443	917	2 360

* Ce nombre inclut les quelque 500 inscriptions par commandites.

Source: Ces données ont été obtenues du Cégep Rosemont.

Annexe 12

Effectif des cours par correspondance du Cégep Rosemont
De 1982-1983 à 1986-1987

Année	Rosemont	Autres	Total
1982-1983	1 231	362	1 593
1983-1984	1 321	777	2 098
1984-1985	1 499	922	2 421
1985-1986	1 645	902	2 547
1986-1987	1 700	660	2 360

Source : Ces données ont été obtenues du cégep Rosemont.

Annexe 13

Liste des programmes de premier cycle de la Télé-Université

Programmes de certificat de premier cycle (30 crédits)

— Connaissance de l'homme et du milieu
— Connaissance de l'homme en société
— Culture scientifique et technologique
— Gestion prospective du travail
— Informatique appliquée à l'éducation

Programmes courts

— Applications pédagogiques de l'ordinateur (10 crédits)
— Familiarisation avec la bureautique (4 crédits)
— Initiation aux micro-ordinateurs (10 crédits)
— Intégration des logiciels-outils dans l'enseignement (12 crédits)
— L'usage des pesticides et leurs effets sur l'environnement (7 crédits)

Source : Télé-université, *Télé-université, ses programmes, ses cours 1987-1988*, p. 21.

Annexe 14

Cours médiatisés en sciences de l'éducation à l'UQAR

Cours médiatisés offerts	Session	Nombre d'étudiants
Psychogénèse de l'enfant	Hiver 1980	535
	Hiver 1981	300
Psychogénèse de l'enfant (Nouvelle édition)	Automne 1985	131
	Hiver 1986	105
Psychologie de l'adolescent	Automne 1980	554
	Automne 1981	50
	Automne 1982	70
	Hiver 1983	222
Psychologie de l'adolescent (Nouvelle édition)	Automne 1984	258
	Automne 1986	131
	Hiver 1987	141
Communication et média dans l'apprentissage	Automne 1981	260
	Hiver 1982	172
	Automne 1983	52
	Hiver 1984	144
	Hiver 1985	50
	Automne 1986	51
	Hiver 1987	55
Sexualité et éducation sexuelle	Automne 1982	317
	Hiver 1983	258
	Hiver 1985	67
	Automne 1985	123
	Hiver 1986	62
	Automne 1986	140
Introduction à la psychologie	Automne 1983	192
	Hiver 1984	131
	Hiver 1985	140
	Automne 1986	78
	Hiver 1987	118
Objectifs et docimologie	Automne 1985	186
Éducation à la consommation	Hiver 1986	144
TOTAL		5 237

Source : Direction des études du premier cycle de l'Université du Québec à Rimouski.

Annexe 15

Université de Montréal

	Inscriptions totales 1983-1987					
Fac. (dép./sect.)	**Titre du cours**	**Sigle (versions)**	**Années (sessions)**	**Inscript. Et. libres**	**Inscript. Et. régul.**	**Inscriptions totales**
F.S.E. (Andragogie)	L'éducation des adultes	EAN 3410 (3)	1983-1987 (8)	**60**	264	**324**
F.S.E. (Andragogie)	Références en andragogie	EAN 3420 (3)	1984-1987 (7)	**20**	170	**190**
F.A.S. (Physique)	Astronomie générale	PHY 1971D (1)	1984-1987 (7)	**374**	167	**541**
F.S.E. (Andragogie)	Sociol. de l'éduc. des adultes	EAN 3425 (2)	1984-1986 (5)	**30**	142	**172**
F.E.P. (Publicité)	Choix et utilisation des médias	PBT 3210 (1)	1984-1987 (6)	**4**	607	**611**
F.A.S. (Sociologie)	Communication de masse	SOL 3305D (1)	1985 (1)	**—**	9	**9**
F.A.S. (Géographie)	Espace urbain	GEO 1533D (1)	1985-1986 (3)	**18**	16	**34**
Théologie	Christian. & relig. du Nouvel Âge	PTR 1104T (1)	1985-1986 (4)	**144**	145	**289**
F.S.E. (Andragogie)	Andra., domaine de pratique soc.	EAN 3445 (2)	1985-1987 (4)	**8**	122	**130**
F.A.S. (Communic.)	Communication et organisation	COM 3670D (1)	1985-1987 (4)	**269**	326	**595**
F.S.E. (Andragogie)	Progr. d'apprent. en ens. profess.	EAN 3470 (1)	1986-1987 (2)	**4**	37	**41**
F.A.S. (Hist. de l'art)	Gr. cour. de l'art — l'hérit. occid.	HAR 1190D (1)	1986-1987 (2)	**112**	73	**185**
				1043	2078	**3121**
(1987-09-30)						

Source : Ce tableau a été fourni par l'Université de Montréal.

Annexe 16

Cotes obtenues par les répondants aux quatre (4) premiers cours médiatisés

Cote	Psychogénèse de l'enfant	Psychologie de l'adol.	Communication et média	Sexualité et éduc.
A	72 (17,0 %)	34 (10,5 %)	53 (20,6 %)	10 (9,0 %)
B	259 (61,3 %)	225 (69,7 %)	162 (63,0 %)	59 (53,2 %)
C	45 (10,6 %)	22 (6,8 %)	20 (7,8 %)	
D	10 (2,4 %)	10 (3,1 %)	1 (0,4 %)	
E	4 (0,9 %)	3 (0,9 %)	2 (0,8 %)	
Abandons	19 (4,5 %)	9 (2,8 %)	5 (1,9 %)	
Non terminés	14 (3,3 %)	20 (6,2 %)	14 (5,4 %)	42 (37,8 %)
Non disponibles	245	345	411	557

Source : Yolande Tremblay, Jean-Louis Plante, Yvon Bouchard, *Forces et faiblesses d'un enseignement à distance*, Collection L'UNE, Éditions GREME, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, 1987, p. 61.

Annexe 17

Évolution de l'effectif étudiant (étudiants-cours) de la Télé-université[1] de 1973 à 1986

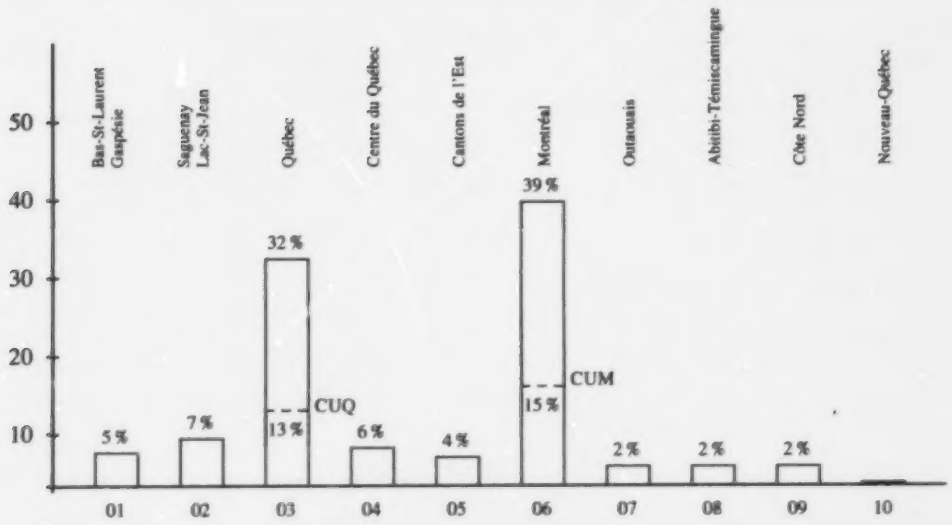
Source: Bureau du registraire

1) Il s'agit de tous les étudiants desservis par la Télé-université au cours de l'année, dans ses progammes, incluant les ententes interuniversitaires.
2) Estimé d'avril 1986.

Tiré de: Télé-université, *L'Évolution et les caractéristiques de la population étudiante*, Québec, juin 1986, p. 10.

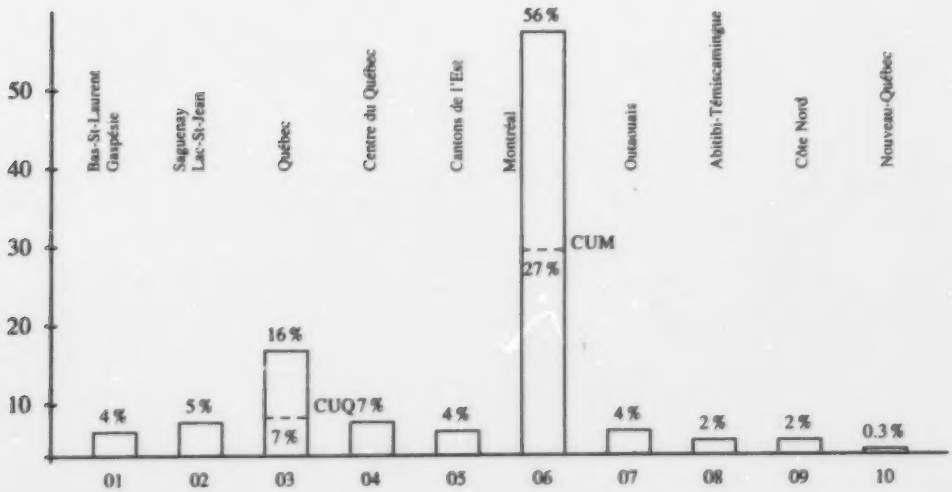
Annexe 18*

Répartition[1] des étudiants de la Télé-université selon leur région d'appartenance



1) Répartition moyenne calculée à partir des inscriptions à tous les cours de la Télé-université de l'été 1980 à l'été 1985.

Répartition de la population québécoise dans les régions administratives en 1981



Source : L'avenir démographique du Québec, B.S.Q., 1985

* Les tableaux de cette page sont tirés de : Télé-université, *L'Évolution et les caractéristiques de la population étudiante*, juin 1986, p. 12.

Annexe 19

Caractéristiques de la population étudiante

	Réseau de l'Université du Québec	Télé-Université
Moins de 30 ans	37 %	29 %
30 — 39 ans	40 %	40 %
40 ans et plus	23 %	31 %

Occupation principale	Pourcentage
• Professionnels	22 %
• Personnel de bureau et de vente	13 %
• Personnel technique	11 %
• Administrateurs et gestionnaires	8 %
• Travailleurs spécialisés et non spécialisés, ouvriers et agriculteurs	5 %
• Personnes à l'extérieur du champ de production	13 %
• Donnée non disponible	28 %

Source : Télé-université, *L'Évolution et les caractéristiques de la population étudiante*, Québec, juin 1986, p. 26.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Membres

LUCIER, Pierre
Président
Québec

ROSSAERT, Lucien
Vice-président
Mont-Saint-Hilaire

BÉDARD, Danièle
Psychologue
Lachine

BÉRUBÉ, Christiane
Directrice générale
Société nationale de l'Est du Québec
Rimouski

BISAILLON, Robert
Enseignant
École Saint-Mathieu
Commission scolaire de l'Argile Bleue
Sainte-Sabine

BOUCHARD, Ghislain
Vice-président (Administration)
et secrétaire
Québec-Téléphone
Rimouski

BURGESS, Donald
Professeur
Département de l'administration et
des politiques scolaires
Université McGill
Verdun

CHENÉ, Louise
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

CHESTERMAN, Sylvia
Directrice des services de l'enseignement
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

CONROD, Scott
Directeur général
Commission scolaire Laurenval
Montréal-Ouest

DÉPELTEAU, Michel
Coordonnateur de l'enseignement professionnel
Commission scolaire St-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

FONTAINE, Serge
Directeur
École de la Fraternité
Commission des écoles protestantes
du Grand Montréal
Dollard-des-Ormeaux

GECI, John F.
Associé
Groupe SOBECO inc.
Montréal

GODBOUT-PERREAULT, Pierrette
Vice-présidente
Confédération des organismes familiaux du Québec
Saint-Hyacinthe

LAROCHE, Huguette
Enseignante
Commission scolaire régionale Lapointe
Chicoutimi

PALTIEL, Sarah
Membre émérite du Conseil d'administration de
l'Université McGill
Westmount

PARÉ, André
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Laval

POIRIER, Roland
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Commission scolaire Seigneurie
Chénéville

RACINE, Jacques
Doyen
Faculté de théologie
Université Laval
Québec

ROCHON, J.O.R.
Administrateur
La Motte

TOUSIGNANT, Gérard
Directeur général
Commission scolaire de Coaticook
Sherbrooke

Membres d'office

CUMYN, Ann Rhodes
Présidente du Comité protestant
Baie-d'Urfé

PLANTE-POULIN, Charlotte
Présidente du Comité catholique
Sillery

Membres adjoints d'office

BOUDREAU, Thomas-J.
Sous-ministre

SCHLUTZ, Ann
Sous-ministre associée
pour la foi protestante

STEIN, Michel
Sous-ministre associé
pour la foi catholique

Secrétaires conjoints

DURAND, Alain
PROULX, Jean

COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Présidente

BÉRUBÉ, Christiane
Directrice générale
Société nationale de l'Est du Québec (SNEQ)
Rimouski

Membres

AUBIN, Suzette
Enseignante
Centre Gabrielle-Roy
Commission des écoles catholiques de Montréal
Montréal-Nord

BLAUKOPF, Phyllis
Directrice
Centre d'éducation permanente
Collège John-Abbott
Montréal

FAHNDRICH, Louis
Directeur
Association du camionnage du Québec Inc.
Montréal

GALLEY, Peter
Directeur
Éducation des adultes
Centre Saint-Pie-X
Laval

HOULE-OUELLET, Michelle
Coordonnatrice des programmes
de formation d'animatrices
Association féminine d'éducation
et d'action sociale
Saint-Jérôme

LAFRANCE, Marcel
Président
Gestion M. & A. Lafrance
Verdun

LUPIEN, Pierre
Directeur
Regroupement des collèges
du Montréal métropolitain
Saint-Jérôme

MAHEUX, Jeanne
Directrice des études
de premier cycle
Télé-Université
Québec

MARCHAND, André
Directeur général
Commission scolaire des Laurentides
Montréal

PALIN, Fernand
Directeur
Service de l'éducation des adultes
Commission scolaire de Chicoutimi
Jonquière

SÉGUIN, Lorraine
Conseillère d'orientation
Commission de formation professionnelle
de Québec
Lévis

TREMBLAY, Claude
Conseiller principal en développement
de main-d'œuvre et formation
Alcan Ltée
Jonquière

Coordonnateur

LAMONTAGNE, Paul-Henri